Die drei Preußischen Regulative.

I.

Würdigung derselben

von

Adolph Diesterweg.

Zweite, unveränderte Auflage.

Berlin.

Verlag von E. H. Schroeder,

Unter den Linden Nr. 23.

1855.

Vorwort.

Mehr als ein Umstand kann dazu beitragen, von der Beurtheilung der „drei Regulative" abzuhalten, davon zurückzuschrecken. Zuerst im Allgemeinen die Gewißheit, daß unsre Zeitgenossen mit ganz andern Dingen beschäftigt sind, oder auch die Wahrnehmung, daß in unsrer Zeit tiefster Erschlaffung nichts mehr Eindruck macht. Dann specieller der fromme, gläubige Ton, der in den Regulativen vorherrscht. Endlich ihr Ursprung, indem sie von der höchsten Unterrichtsbehörde ausgehen. —

Für mich persönlich kommt noch der Umstand hinzu, daß der Herr Unterrichtsminister mich auf der Tribüne der zweiten Kammer (21. April 1854) für den Haupturheber des „finsteren und verderblichen Geistes", der in den Schullehrer-Bildungsanstalten geherrscht habe, erklärt hat. Dieser Umstand könnte dazu beitragen, mich für persönlich-gereizt zu halten, und mich selbst besorgt zu machen, ob ich im Stande sei, an die Beurtheilung der Vorschriften, welche einen neuen Geist in die genannten Anstalten und dadurch in die Volksschulen einzuführen bestimmt sind, sine ira et studio zu gehen.

Aber ich weiß mich frei von jedweder Art persönlicher Aufregung. Und eben der Umstand, daß die „Regulative“ von der höchsten Unterrichtsbehörde ausgehen, also für die Volksschulen des ganzen Landes gelten, erhöht für alle diejenigen, welche der Meinung sind, daß die neuen Vorschriften entweder überhaupt oder in einzelnen Zweigen nicht das Rechte treffen, die Mahnung, um nicht zu sagen Verpflichtung, mit ihren Meinungen und Ansichten nicht zurückzuhalten.

Dieser Gedanke hat — nach einigem Schwanken und in Hoffnung, daß Andere auftreten und das meinige dadurch überflüssig werden möchte — bestimmend auf mich gewirkt. Da überdies unsre Grundrechte jedem Staatsmitglied das Recht zusprechen, die Verfügungen der Behörden zu prüfen und ihr Urtheil öffentlich darüber abzugeben, so habe ich nicht länger gezögert. Ich würde damit zurückgehalten haben, wenn ich die freudige Erfahrung gemacht hätte, daß die zu Aufsehern und Wächtern über den Volksschulunterricht bestellten Personen es für ihres Amtes gehalten, den Gegenstand in Frage einer gründlichen Untersuchung zu unterziehen. Da Solches nicht geschehen, es auch sehr zweifelhaft ist, daß es geschehen werde, so blieb den Schulmännern nichts übrig, als selbst mit ihren Meinungen hervorzutreten. Daß diese sich nicht für infallibel halten, bedarf keiner Versicherung. Dieselben wünschen nur eine aufmerksame, eingehende Prüfung, wozu, da die Art des Volksschulunterrichts jedem Einzelnen wie dem Ganzen zum Nutzen oder Schaden gereichen wird, jeder Einzelne sich aufgefordert fühlen kann.

Ein Wort des um die Schulverbesserung hochverdienten und noch in allgemeinster Achtung stehenden Domherrn

Eberhard von Rochow, vom Jahre 1799, wende ich dabei auf mich an:

„Wenn auch Tausende von beamteten Geistlichen, wenn sie denken, in der vorliegenden Sache (über den frühen Gebrauch des Luther'schen Katechismus in dem Schulunterricht) mit mir einstimmig denken, so mögen sie ihre Gedanken doch nicht äußern. Was kann aber mich, einen unbeamteten Laien, den kein Eid auf symbolische Bücher bindet, abhalten, über diesen hochwichtigen Punkt freimüthig die Wahrheit zu sagen? Ist diese Sache nur einmal ein Gegenstand öffentlicher Besprechung; erregten dann meine Aeußerungen darüber auch Widerspruch — und schadeten mir sogar — muß ich dem Glück meiner Nebenmenschen nicht dieses Opfer bringen?" —

Was nun die Art meiner Beurtheilung der „Regulative" betrifft, so muß ich bemerken, daß, da ein andrer praktischer Schulmann die Mühe übernommen hat, die einzelnen Bestimmungen derselben hauptsächlich aus dem pädagogisch-didactischen Standpunkte, der besonders den praktischen Lehrer interessirt, seiner Kritik zu unterwerfen (diese Schrift von einem „älteren Schulmanne" wird demnächst erscheinen), so blieb mir nichts übrig, als die allgemeineren Gesichtspunkte in's Auge zu fassen und von da aus die Hauptgegenstände zu beleuchten.

Eine genaue Bekanntschaft mit dem Inhalte der Regulative wird übrigens bei der nachfolgenden Besprechung vorausgesetzt.

Dieselbe ist nothwendig, wenn das Nachfolgende sofort verstanden und richtig aufgefaßt werden soll, und sie ist zweckmäßig, um die Kürze wählen und ohne Umschweife auf die Sache eingehen zu können.

Die Besprechung wird ihren Hauptzweck erreichen, wenn

sie Andere zu fortgesetzter Beleuchtung der Angelegenheit antreibt. So stark divergirende Ansichten, wie bei dieser Angelegenheit hervortreten, verdienen von allen Seiten in's Auge gefaßt zu werden. Ein Gewinn für pädagogische Einsicht — wenn auch nichts Anderes — stände dann in sicherer Aussicht. Auch die im Amte stehenden Schulmänner brauchen sich nicht abhalten zu lassen, frei ihre Meinungen zu äußern. Denn die — gegen allen herkömmlichen Gebrauch — stattgehabte Veröffentlichung der Regulative durch den Buchhandel kann keine andere Absicht haben, als zur Kritik aufzufordern. Auch wir nehmen daher den Inhalt der Regulative, wie den jedes anderen Buches, als eine rein-literarische Erscheinung, steigern unsre Anforderungen an dasselbe aber, der Zweckbeziehung und der Tendenz dieses Buches gemäß, höher, als an ein Buch von einem gewöhnlichen Verfasser. Ein Regulativ, wie das vorliegende, ist ein Buch und wir nehmen es als solches, aber auch wieder kein Buch oder noch etwas Anderes. Eben deswegen glauben wir, durch die Steigerung unserer Anforderungen an dieses Buch nicht nur nichts Ungerechtes zu thun, sondern dasselbe, wenn es erlaubt ist, so zu reden, dadurch zu beehren.

Berlin, im Februar 1855.

A. D.

Einleitung.

Das Erste und Nächste, was man zu erforschen hat, um Vorschriften und Vorschläge, die eine Neuerung herbeizuführen beabsichtigen, beurtheilen zu können, ist die Kenntniß der Motive und Zwecke der beabsichtigten Neuerung. Die ersteren lernt man kennen, wenn man erfährt, was die Urheber des Neuen über das Alte denken, und die letzteren, wenn man die von ihnen in Vorschlag gebrachten Mittel und Verfahrungsweisen in's Auge faßt. Auf diese beiden Stücke haben wir also auch in Betreff der Regulative zuerst unsre Aufmerksamkeit zu richten.

Dieselben machen uns die Erreichung dieser Absichten leicht, indem sie sich im 3ten Regulativ (S. 63), wie folgt, aussprechen:

„Für die innere und geistige Thätigkeit der Schule ist in der neuesten Zeit ein wichtiger Wendepunkt eingetreten. Die Gedankenbewegung, welche schon seit längerer Zeit, bald in größerer bald in minderer Klarheit, auf dem Gebiete der Volksbildung und Volkserziehung hervortrat, ist in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abschlusse gekommen."

„Es ist daher an der Zeit, das Unberechtigte, Ueberflüssige und Irreführende auszuscheiden und

an seiner Stelle dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorzuschreiben, was von denen, welche die Verhältnisse und den Werth einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als nothwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden ist."

„Die Elementarschule war der geistigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher sie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugestaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das gesammte Leben des Zeitalters an einer Gränzlinie angekommen ist, wo ein entscheidender Umschwung nöthig und wirklich geworden, so muß die Schule, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes wirkungslos werden und untergehen soll, in die berechtigte neue Bewegung, Leben empfangend und Leben gebend, eintreten."

Der Zweck der Neuerung wird nun in folgenden Worten formulirt: „Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundamente des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestalt durchdringen, ausbilden und stützen soll." —

In diesen, leider an Unbestimmtheit leidenden Erklärungen glauben wir den Ausdruck einer bestimmten Lebens- und Weltanschauung zwar mehr herauszufühlen als deutlich zu erkennen, aber doch zu erkennen, und es ließe sich sofort mit dem Verfasser oder den Verfassern darüber rechten. Es würde zu fragen sein, worin der Wendepunkt bestehe, der für die Schule eingetreten sein soll; was für ein „Abschluß in der Gedankenbewegung" gemeint sei; was unter dem „entscheidenden Umschwung" verstanden werde; ob denn die bisherige Volksschule das Fundament des Christenthums entbehrt habe u. s. w. Ich sage, darüber und über die damit zusammenhängenden Fragen könnte man sich mit den

Urhebern der Regulative sofort in Discussion und Debatte einlassen; aber ich halte diesen Vorgang für eben so überflüssig als unnütz. Was würde es fruchten, wenn man eine Lebens- und Geschichtsauffassung einer andern gegenüberstellte und jede mit der Prätension, die richtige zu sein, aufträte? Es wäre ja möglich, daß beide, selbst wenn auch nicht die Allgemeinheit in dem Ausdrucke solcher Ansichten eine genauere Untersuchung unmöglich machte, für gleich berechtigt oder gleich unberechtigt anerkannt werden müßten, d. h. es wird bei der einen oder bei der andern auf die nähere Detaillirung so allgemeiner und darum unbestimmter Erklärungen ankommen.

Wir entschlagen uns daher einer allgemeinen Untersuchung jener Eröffnungen und Ansichten über die Vergangenheit und Erklärung der Mangelhaftigkeit der Schule, wenden uns zu dem, was die Regulative das „Unberechtigte, Ueberflüssige und Irreführende" nennen und verweilen bei den Vorschriften, welche dasselbe beseitigen und ersetzen sollen. Aus der Betrachtung der wesentlichsten Vorschläge wird sich als Resultat ergeben, wie wir überhaupt und im Ganzen über den „entscheidenden Umschwung", der für die Schule in Aussicht gestellt ist, zu urtheilen haben.

Die wesentlichsten Fragen werden dabei etwa folgende sein: Wie verhält sich die Pädagogik der Regulative zu der bisherigen deutschen Pädagogik? Steht von den Maaßregeln derselben eine gründlichere, tiefere Religiosität der Jugend zu erwarten? Entspricht der beabsichtigte Umschwung dem Bedürfniß einer preußischen oder deutschen Nationalerziehung? Harmonirt die Neuerung mit den Ideen einer durch Bildung, Lebenserfahrung, Technik und naturwissenschaftliche Kenntnisse fortgeschrittenen Zeit? Garantirt sie die Fortentwicklung der Schule? Begründet sie zu dem Ende eine gründlichere, tiefere und weiterführende Bildung der Lehrer?

Diese und ähnliche Fragen werden uns bei der Untersuchung nach dem Werthe der Regulative leiten, und deren Ergebniß wird unser Endurtheil bestimmen.

Wir gehen demnach unmittelbar und nach einander zu einer kurzen, aber, nach unserm Bedünken, genügenden Darstellung der wesentlichsten Einzelheiten, welche die Regulative in Antrag stellen, über. —

1.

Wie verhält sich die Pädagogik der Regulative zur (bisherigen) deutschen Pädagogik?

Jene steht mit dieser in directem Gegensatz und Widerspruch; die erstere will die letztere vernichten, muß consequenter Weise dieß wollen, und eben darum, weil wir auf dem Standpunkte der deutschen Pädagogik stehen, erheben wir unsern Widerspruch gegen sie.

Die Pädagogik der Regulative will weder die Idee der deutschen Pädagogik, noch den von ihr geforderten Lehrinhalt sammt Lehrmethode, noch die von ihr dictirte Schuleinrichtung. Auf dieses Dreifache müssen wir kurz hinweisen.

Die Idee der d. P. ist keine andre und geringere als die Idee der allgemeinen Menschenbildung; sie will den Menschen bilden, in dem Individuum den Menschen herauswachsen lassen und dazu anregen.

Die R. (Regulative) erklären oder müssen diese Idee für eine Ausgeburt hohler und leerer Abstraction erklären; der „Mensch" existirt nach ihrer Auffassung nie und nirgends; sie wollen den Christen erzeugen, doch nein — ich darf ihnen nicht Unrecht thun — auch das nicht, es ist eine Abstraction — sie wollen den evangelischen Christen, doch — daß ich nicht irre — auch das nicht, sie wollen den Lutheraner, den Calviner bilden, sie verlangen allüberall, daß das evangelischen Eltern angehörige Kind zu dem Einen, oder zu dem Andern gemacht werde.

Indem die deutsche Pädagogik in dem Wesen und Geiste des Christenthums die Grundlagen der höchsten menschlichen

Bildung erkennt, will sie diese allgemeinen Grundlagen, sie will das Wesen und den Geist des Christenthums in den Jüngling verpflanzen, in ihm erzeugen und ihn dazu auferziehen und bilden. Diese Grundlagen mit ihrem Wesen und Geist sind allen Parteien und Secten, in so weit sie christlich sind, gemeinschaftlich, die d. P. geht daher auf diese Grundlagen ein; sie hält es aber darum nicht für ihre Aufgabe, das Kind zum Lutherthum oder zum Calvinismus zu erziehen, sondern überläßt dieses der Fürsorge Anderer. Wo sie etwa anders verfuhr, wurde sie ihrer, auf die Grundlegung der allgemeinen, allen Christen gemeinschaftlichen Basis gerichteten Thätigkeit untreu. Sie unterschied den in der That christlich gesinnten Menschen, seine Beschaffenheit und Eigenschaften, von denen des Calvinisten oder Lutheraners, jene und diese betrachtete sie mit Nichten als identisch. Sie hegte die Ueberzeugung und konnte sich in dieser Beziehung dreist auf allbekannte Erfahrungen berufen, daß der dem calvinischen oder lutherischen oder katholischen Lehrsystem treuest Hingegebene darum noch mit Nichten ein wahrer und wahrhafter Mensch und Christ sei; ja sie behauptete, unterstützt von den Zeugnissen der Geschichte, daß Einer, daß die Glieder ganzer Religionsgesellschaften, sehr eifrige Katholiken, Lutheraner 2c. sein könnten und leider nur zu oft gewesen seien, ohne deßwegen und darum gute Christen und Menschen gewesen zu sein. Die d. P. ging daher auf das Wesen und den Geist des Christenthums ein und suchte diese in dem Zögling zu begründen. Nach ihrer Meinung und dem Zeugniß der Geschichte sind die kirchlich eifrigsten Personen nur zu oft wahre Unmenschen gewesen und haben als solche gehandelt. Darum hatte sie allüberall nichts mehr und nichts weniger im Auge als die Idee der allgemeinen Menschenbildung, die Bildung des Menschen zum Menschen, und diese Tendenz war nach ihrer Meinung identisch mit den Absichten und Zwecken des Christenthums.

Nach den Regulativen ist jener Gedanke leere und hohle Abstraction, ist Verkennung aller historischen Verhältnisse,

ist Verflüchtigung in den leeren Raum, ist Utopismus. An ihre Stelle setzt sie, was sie die Wirklichkeit, das Reale nennt, bildet für das Bestehende, erkennt darin das Wesen des wahren Conservativismus — eine Richtung, welche, consequent verfolgt, ihre Gegner des Rationalismus und des Radicalismus und darum — wenn auch unbeabsichtigt — der Begünstigung und Erzeugung principiell-revolutionärer Tendenzen für schuldig oder verdächtig erachten kann. Als wenn der wahre Mensch, auf den es die deutsche Pädagogik abgesehen hat, sich gegen Richtungen und Einrichtungen zu erklären geneigt wäre, die das Wesen des wahren Menschen — Herrschaft der Vernunft — begründen und fördern! Als wenn er etwas Anderes beabsichtigen und wollen könnte als sich erklären gegen die Besonderheiten und Specialitäten, welche das Gegentheil des wahren Menschenthums, wenn nicht beabsichtigen, doch nach dem Zeugniß der Geschichte nur zu häufig gefördert haben. Die d. P. hält die allgemeine Bildung des Menschen zum Menschen fest und ist darum ganz universaler Art, ist allgemeine Menschenbildung und das System der Erziehung für Alles auf Erden, was Mensch heißt. Die Regulative erziehen und bilden Lutheraner und Calviner des heutigen Tages, für diese Stunde, nicht für morgen oder eine spätere Zukunft, ihr Christenthum ist temporeller und localer Natur. — Das wahre Christenthum dagegen ist allgemeinster und universalster Art, ist Weltreligion. Damit ist nicht ausgesprochen, daß der Lutheraner, der Calvinist, der Katholik zc. nicht ein wahrer Christ sein könne; aber es ist damit gesagt, daß er es *als solcher* mit Nothwendigkeit noch nicht sei, daß er es sein könne und nicht sein könne, daß deßhalb bei der wirklichen Bildung zum wahren Christen und Menschen auf das Specifische des Lutherthums, des Calvinismus und Katholicismus nicht zu rücksichtigen sei. Die R. sind der entgegengesetzten Meinung, sie verwerfen die Idee der allgemeinen Menschenbildung, bilden daher den Gegensatz der bisherigen deutschen Pädagogik. —

Dieses ist auch der Fall in Betreff des Lehrinhaltes und der Lehrmethode im weiteren Sinne des Wortes.

Um dieses zu zeigen, braucht nur auf zwei Unterrichtsgegenstände, auf Geographie und Geschichte, eingegangen zu werden.

Die d. P. und Didactik betrachtet den als einen geographisch Gebildeten, welcher den allgemeinen Inhalt der astronomischen, physikalischen und politischen Geographie inne hat; aber sie erläßt ihm die Kenntniß des Speciellen und Speciellsten in diesen drei Richtungen, in so weit dasselbe nicht zur Veranschaulichung der Grundlage jenes allgemeinen Wissens gehört und legt auf diese einen weit entschiedeneren Werth als auf die specielle Kenntniß eines einzelnen Landes, und sei dieses das Heimathland, ohne jene allgemeinen Kenntnisse.

Die deutsche Didactik hat auch hier die allgemeine geographische Bildung im Auge, wenn sie auch aus anderen didactischen Grundsätzen mit dem Speciellen beginnt.

Die Regulative bleiben bei Diesem stehen, oder legen auf das Allgemeine und Universale gar keinen, oder einen untergeordneten Werth; sie wollen auch hier den Vaterlandsgenossen, aber nicht den Erdenbürger, den Menschen bilden.

Noch deutlicher wird dieses, wenn wir die Geschichte betrachten.

Die d. P. lehrt allgemeine Weltgeschichte, die Geschichte der Menschheit, indem sie von der Ansicht ausgeht, daß die Geschichte eines einzelnen Volkes ohne die allgemeine Geschichte nicht begriffen werden kann. Sie verknüpft daher die Specialgeschichten mit der Universalgeschichte und weist ihnen hier ihre Stelle an.

Die Regulative verordnen Anderes, sie wollen von allgemeiner Geschichte nichts wissen, betrachten dieselbe als über dem Horizonte, nicht bloß der Volksschüler, sondern auch ihrer Lehrer liegend, und beschränken deßwegen den Geschichtsunterricht auf die Kenntniß des Volkes, dem die Schüler und Lehrer angehören, gehen also auch hier von der Idee der

d. P., welche auf universelle Bildung auch in der Geschichte ausgeht, ab. Der Gegensatz zwischen ihr und der d. P. liegt hier so klar vor, daß es keines weiteren Wortes bedarf. Die Regulative ziehen für den Gesichtskreis der Schüler engere Schranken, als man bisher für zweckmäßig erachtete. —

Nach den angedeuteten Grundsätzen müssen sich ihre Verfasser, wenn sie consequent sind, gegen die Gesammtidee, welche allen unsern Schulanstalten, von der höchsten bis zur niedrigsten, zu Grund liegt, erklären und in allgemeinster Beziehung einen „Umschwung" beabsichtigen.

Die deutschen Universitäten gehen als Träger der universitas literarum und bei der Bildung des Gelehrtenstandes von der Idee der universalen, allgemeinen Bildung aus. Dieses beweiset, wenn es hier noch eines Beweises bedarf, die philosophische Facultät. Das Studium der Philosophie, in dem hieher zu ziehenden weiten Begriffe des Wortes, ist zu allen Zeiten als das Anfangs- und Grundstudium aller Literatur, als die Pforte zum späteren Studium des Inhaltes der specielleren Facultäten angesehen und jenes Studium von allen Jüngern der einzelnen Fächer gefordert worden. Die deutsche Wissenschaft fordert von Jedem ihrer wahren Träger allgemeine, philosophische Bildung.

Dieselbe Idee liegt, anerkannter Weise, unsern Gymnasien zu Grund. Ihr Ziel ist die Grundlegung der künftigen universalen Gelehrtenbildung durch humaniora.

Dieselbe Idee einer allgemeinen Bildung treffen wir in dem Lehrplane der deutschen, wenigstens der preußischen Realschulen — die Idee der allgemeinen Menschenbildung und die Absicht einer allgemeinen Bildung des höheren Gewerbstandes. Die Gegenstände des Realschulunterrichts sind nicht die speciellen Fächer der einzelnen Gewerbe, sondern die Gegenstände der allgemeinen Realbildung, identisch mit dem Wesen der allgemeinen Menschenbildung.

Ganz dasselbe gilt (wenn auch nicht deutlich in Worten ausgesprochen, aber geschichtlich so geworden) von der deut-

schen Volksschule, was schon ihr Name andeutet — Schule der Jugend des deutschen Volkes. Sie legt den Grund der allgemeinen Menschenbildung, und wenn auch die Schüler, die sie entläßt, vorzugsweise oder meinetwegen dem Handwerkerstand angehören, so bekümmert sie sich nicht um die Kenntnisse und Fertigkeiten der einzelnen Gewerbe, sondern sie eignet ihnen die bei jeder Hantirung, bei jeder Thätigkeit eines Handarbeiters erforderlichen allgemeinen Eigenschaften an. Auch ihr liegt die Idee der allgemeinen Menschenbildung zu Grund. Wir treffen daher die Idee der deutschen Pädagogik bei allen Schulanstalten als Grundidee.

Allgemeine Bildung ist aber den Regulativen eine Abstraction, ist abstracte, verflachende, in's Wesenlose und Nebelhafte hineintreibende Bildung oder vielmehr Verbildung. Ihre Urheber anerkennen principiell nur das Bestehende, das Concrete, das mit den Augen zu sehende, mit den Händen zu greifende Reale. Dieses ist bei dieser Ansicht das Wesenhafte, das Wirkliche; alles Andere, was darüber hinausgeht, schwebt im leeren Raume; das Allgemeine, Ideale ist Schwärmerei, das Trachten nach demselben Schwindel, oder erzeugt Schwindel; einzig wahrhaft und preiswürdig ist nur, um es mit einem Worte zu sagen, die Bildung ad hoc, in Betreff der religiösen Bildung die Erziehung zur speciellen Kirchlichkeit und Gläubigkeit e i n e r religiösen Gesellschaft, in Betreff der übrigen Unterrichtsgegenstände, namentlich der beiden oben berührten, die Kenntniß des heimathlichen Bodens und der Geschichte seiner Bewohner, weniger der deutschen Geschichte — sie ist zu allgemein — als z. B. der bayerischen, der preußischen u. s. w., kurz nicht die Bildung des Menschen zum Menschen. Die Erziehungs- und Bildungs-Idee der Regulative steht daher, worauf ich hinzuweisen beabsichtigte, und wenn ich die Regulative nicht total falsch oder schief auffasse (in welchem Falle mir Belehrung höchst erwünscht wäre), mit der Idee der (bisherigen) deutschen Pädagogik in Gegensatz und Widerspruch. Der beabsichtigte, in Aussicht gestellte „Um-

schwung" trifft die mehr als dreihundertjährige deutsche Pädagogik. — Dieses sage ich in der Voraussetzung — also salvo meliori! — daß ich die pädagogische Grund-Idee der R. richtig aufgefaßt habe. (?) —

2.

Die Regulative schätzen Wissenschaft und Kunst zu gering.

Sie dringen auf Praxis, dieß ist sehr gut; aber die Praxis ist wissenschaftlich zu begründen; die ächte, nachhaltige Praxis fordert gründliches Wissen, weit über das in der Schule unmittelbar zu behandelnde Pensum hinausgehendes Wissen, und die Lehrkunst ist eine Kunst, eine wirkliche, tiefe und hohe Kunst. Sie ist dieß eben so gut oder, damit ich meine ganze Meinung sage, noch mehr, ist (erziehlich gefaßt, wie es der ächte Lehrer thut) die wichtigste und zugleich schwierigste aller Künste. Das erstere kann und darf Niemand leugnen, der die Prätension macht, den Menschen nach seinem Werthe und seiner Bestimmung zu würdigen; das zweite zeigt sich an der Seltenheit wirklicher Lehr- und darum Erziehungskünstler, didactisch-pädagogischer Virtuosen. Es klingt sehr hochmüthig, wenn man so von seinem eigenen Fache redet, und der Spott über die „banausischen Elementarlehrer und Elementargeister" liegt sehr nahe, ist, wie bekannt, sehr häufig (aus dem Munde der Herrn Literati wird er gehört); aber er ist wohlfeil, ist ungerecht, ist schändend (für den Urheber). Wie dachten Sokrates, Plato und Aristoteles, wie dachten Luther, Amos Comenius, Basedow, Niemeyer, Dinter, wie denken selbst Victor Hugo und Eugen Sue von der Lehrkunst, von dem Geschäfte und Berufe des Lehrers, des Lehrers zwar der Dorf- und Handwerkskinder, aber doch der Kinder der deutschen Nation und des Zukunft-Geschlechtes!

Wenn die Regulative durch die Verbannung der Pädagogik, Katechetik, Psychologie &c. ausdrücken wollen, daß sie in den Seminarien keine Kathedervorträge, kein Vordociren erdachter Systeme, keine nachzusprechende Theorie &c. wollen, so muß man ihnen unbedingt beistimmen und sich über die Verwerfung unnützen, schädlichen Zeuges freuen; aber ich frage: Woher haben sie die Ueberzeugung von der Richtigkeit dieses Treibens? Woher anders als durch die Erfahrungen und Ansichten der Lehrer selbst, woher anders als durch die praktischen Richtungen und Leistungen der Seminare? — Hat hier und da Einer eine unfruchtbare Theorie gelehrt, statt fruchtbare Praxis zu üben: so ist das lediglich die Schuld Derer, welche gelehrte und mit unfruchtbarer Gelehrsamkeit vollgestopfte Köpfe angestellt haben. Und — auch dies muß gesagt werden — wenn die jetzigen Schulbehörden vorzugsweise auf die theologische Richtung, das kirchliche Bekenntniß sehen, um danach die Fähigkeit zum Seminarlehrer-Amt zu bemessen; wenn sie an die Spitze der Seminare nur Theologen berufen; wenn die praktische Tüchtigkeit nicht das erste und oberste Augenmerk dabei ist: dann hat man wahrlich zu befürchten, daß, trotz aller Vorschriften, in den Anstalten die hohle und leere Theorie, statt der directen fruchtbaren Praxis, herrschen werde.

In keinem Falle können wir zugeben, daß es an der Zeit sei, die Lehrer vor der Kunst des Katechisirens, vor dem Eindringen in psychologische Processe, Gesetze und Regeln u. s. w. zu warnen. Wer Menschen erziehen, bilden und lehren soll, muß den Menschen kennen; in diese schwere Wissenschaft kann man nicht zu tief eindringen, oder man wird und bleibt ein Routinier, ein Handwerker, ein Praktikant, höchstens mit angebornem Takt begabt, den wir nicht gering anschlagen, der aber zur bewußten Bildung von Lehrern nicht ausreicht; und wer je ein einziges Mal einen wirklichen Katecheten (z. B. den alten Dinter oder den Generalsuperintendenten Möller oder den Schulinspector Wilberg) gehört hat, der wird in innerster Seele inne

geworden sein, was für eine Bewandtniß es mit dieser Kunst hat und daß es auf Erden keine erregendere, nachhaltiger wirkende Kunst giebt (eine erweckende Predigt steht dagegen weit zurück, wie denn auch wirkliche Katecheten wissen, daß Predigen gegen Katechisiren ein leichtes Spiel ist), als eben diese seltne, hohe und erhabne Kunst. Ein alter, würdiger Lehrmeister (Trotzendorff) sagt deßhalb: „Wer diese Methode (des Katechisirens) aus der Schule verbannt, nimmt die Sonne aus der Welt." —

Deßwegen sind die Lehrer nicht davor zu warnen, sondern dazu zu ermuntern. In unsrer Zeit gerade (in der Zeit des Octroyirens, Offenbarens und Vorsagens und Nachbetens ꝛc.) ist das ein sehr dringendes Bedürfniß. Man wird aber kein Katechet ohne ernstes Studium der Wissenschaft, und ohne dasselbe kein Lehrer dieser Wissenschaft und Kunst, wie man auch kein Kenner der Menschenseele wird ohne ernstes und anhaltendes Studium.

Diesen, nach meinem Bedünken unbestreitbaren Wahrheiten gegenüber muß man es fast für unbegreiflich erklären, daß die Regulative sich so über diese Zweige des ernsten und nothwendigen Wissens von Seiten derjenigen, welchen die Aufgabe gestellt ist, nicht bloß Kinder, sondern Lehrer zu erziehen, haben erklären mögen, wie sie sich darüber erklärt haben. —

3.

Die R. gehen in allen ihren Maßregeln, nach ihrer ganzen Tendenz und dem Geiste, von dem sie getragen werden, darauf aus, die Jugend in und zur Liebe und Anhänglichkeit an das Bestehende, an die bestehenden Verhältnisse im Leben, besonders in Kirche und Staat zu erziehen. Es bedarf zur Begründung dieser Wahrheit nicht der wörtlichen Anführung einzelner Aussprüche der R., ihre Verfasser selbst werden mit dem, was wir eben gesagt haben,

übereinstimmen; sie wollen, wie man es auf dem politischen Gebiete auszudrücken pflegt, conservativ wirken und erziehen; dem Liberalismus und Rationalismus, der von einem wohlbekannten Manne für das Princip der Revolution erklärt worden ist, sind sie gram.

Hat nun jene Tendenz den Sinn, daß es für pädagogische Weisheit erachtet wird, die Jugend in der Unschuld ihres Daseins zu belassen, sie im Vertrauen zu der Güte der Menschen und der Zweckmäßigkeit ihrer Einrichtungen aufwachsen zu lassen, und sich zu hüten, sie in irgend einer Weise in dem fröhlichen Hinein- und Hinausschauen und Hinaufwachsen zu stören; so müssen wir unbedingt beistimmen. Gleich dem Bäumchen verträgt das Kind nicht Unwetter und Sturm, in milder Frühlingsluft gedeihen Beide am Besten, und die der Jugend eingeimpfte Kritisirsucht wirkt auf das Jugendleben wie Mehlthau und Gift.

Enthält jene Richtung aber die Absicht, daß Bestehende als das Vollkommenste und Beste darzustellen und den Gedanken an seine Verbesserung von Schulen und Lehrern abzuhalten, so müssen wir Einspruch thun. Nach unserem Ermessen muß die Erziehung zur Anhänglichkeit an das Bestehende, zur Achtung vor den Einrichtungen, welche die Vorfahren geschaffen haben (die man übrigens, wenn die Einrichtungen gut sind, nicht absichtlich anzustreben braucht), stets die Tendenz in sich haben, dieselben einem vollkommneren Zustande entgegen zu führen. Hat sie diese Tendenz nicht; ist das Bestehende das Ideal des Lehrers und wird es dem Schüler als solches dargestellt: so fehlt der Erziehung das höhere Streben, das sich dadurch offenbart, daß man Höheres, als bis dahin existirt, zu verwirklichen gesonnen und geneigt ist.

Es fehlt dann, um es mit einem Worte zu sagen, der Erziehung und der Umgebung des Erziehers die höhere, die ideale Richtung. Der Ausspruch: „Ihr sollt vollkommen sein, wie Euer Vater im Himmel vollkommen ist," (ihr sollt danach streben), deutet sie an. Indem der junge Mensch

in die Verhältnisse der Welt hineinwächst und hineintritt und später an ihrer Gestaltung Theil nimmt, muß ihn ein höherer Gedanke als der, daß das Alles, was er vorfindet, das Höchste und Vortrefflichste sei, leiten und erregen. Dieses ideale Streben, aus welchem die Möglichkeit weiterer Entwickelung des eignen Wesens wie der objectiven Zustände und Verhältnisse entspringt, hat mit der Unzufriedenheit mit Allem, was da ist, hat mit der sogenannten Verbissenheit, mit der Kritisir- und Tadelsucht, mit sogenanntem radikalen oder revolutionären Wesen nicht das Geringste, oder nur das gemein, daß Beide die Weltzustände zu ändern geneigt sind, unterscheiden sich aber sowohl in ihren Grundanschauungen, wie in ihren Absichten wesentlich von einander. Der in unserem Sinn erwachsene Jüngling will nicht umstürzen, hat keine Freude an der Vernichtung, sondern er achtet das Bestehende, aber er hält es nicht für den Gipfel aller Vollkommenheit, sondern er will es vollkommeneren Daseinszuständen entgegen führen, er will dazu mitwirken.

Nach dieser Erklärung können wir nun, ohne mißverstanden zu werden, sagen: die Erziehung zu dem Bestehenden als dem Höchsten, dem Non-plus-ultra alles Denkens, Wünschens und Bestrebens und was damit zusammenhängt, mit einem Worte, das schon gebraucht ist, die Erziehung ad hoc ist nicht nur eine ordinäre, alles höheren Schwunges entbehrende Erziehungsweise (ist ganz wesentlich materialistisch), sondern sie verfehlt auch nur zu leicht ihren Zweck, indem sie sich nur zu oft in dem späteren Leben als total verfehlt und unnütz erweiset.

Ein junger Mensch z. B. wächst in einem Staate auf, in welchem der Absolutismus regiert und zu dessen Verehrung der Lehrer ihn nach dem Princip, daß das conservative Princip auch das Erziehungsprincip sei, erzieht; wie nun, wenn derselbe Staat zur constitutionellen Form übergeht? Hat in diesem Falle die Erziehung die Zukunft des Jünglings im Auge gehabt und ihn in der That für das Bestehende, oder vielmehr für das Vergangene und Veraltete erzogen?

Wie nun, fragen wir weiter (denn die Beispiele werden uns von der erlebten Geschichte aufgedrängt), wie nun, wenn der bis dahin monarchische Staat republikanische Formen annimmt?

Wie nun, wenn der Jüngling, herangewachsen, den Staat, in dem und zu dessen Formen er direct absichtlich erzogen worden, verläßt und in ganz andere Zustände und Verhältnisse versetzt wird?

Summa, mehr wollen wir mit diesen Fragen und Andeutungen nicht sagen: die Erziehung ad hoc als Princip ist falsch, sie stellt sich ein niedriges Ziel, sie verfehlt oft ganz und gar ihres Zweckes, sie macht in vielen Fällen förmlich Bankerott, das conservative Princip taugt nicht zum dirigirenden, obersten Erziehungsprincip.

4.

Die Regulative verlangen, wie wir gesehen, die Schule solle den bestehenden Verhältnissen Rechnung tragen, oder, wie sie sich ausdrücken, die Lehrer sollen sich „mit den factischen Zuständen des Lebens im Zusammenhang erhalten."

Das ist vernünftig und darum gut. Es kommt nur darauf an, wie das verstanden und wie weit es ausgedehnt wird. Ueber eine gewisse Gränze hinaus erzeugt es Verkehrtheit, und das oberste Gesetz darf es niemals werden. Eine ganz kurze Betrachtung wird uns davon überzeugen und den verständigen Sinn der Forderung erläutern.

Da ist zuerst die Familie, der das Kind angehört. Dieselbe hat ihre Eigenthümlichkeit, ihre besondere Situation. Sicher wird der verständige, humane Lehrer, so weit es möglich ist und so weit ihm diese speciellen Verhältnisse bekannt sind, darauf billige Rücksicht nehmen, die Privatwünsche der Eltern nach Möglichkeit und soweit es ohne Beeinträchtigung der Schulzwecke geschehen kann, berücksichtigen, auch z. B. durch Privatarbeiten nicht weiter in die Verhältnisse der Familie eingreifen, als es der Schulzweck erheischt.

Da sind sämmtliche Familien der Schulkinder, die, wie wir annehmen wollen, einer bestimmten Kategorie der menschlichen Gesellschaft (den Ackerbauern, den Kleinbürgern ꝛc.) angehören. Da wird der verständige Lehrer auf die Gegenwart und wahrscheinliche Zukunft der Kinder Rücksicht nehmen, sowohl in Betreff des Lehrinhaltes, als in Betreff der Behandlung der Stoffe.

Wenn man aber weiter geht, wie die Regulative es thun, und verlangt, daß die Schule die Confession, der die Eltern angehören, und die Staatsverhältnisse, in welchen das Kind jetzt lebt, zur obersten Richtschnur nehmen und das Kind für diese Zustände präpariren soll, so erregt das, nicht bloß wegen des letzteren, sondern auch wegen des ersteren Momentes, insofern die Eltern nicht direct das Recht haben, die specielle Richtung zu fordern, gerechtes Bedenken.

Ueber die Unsicherheit der Verhältnisse des Staates, in welchem das einzelne Kind leben wird, haben wir schon gesprochen. Wir haben gesagt, daß die Erziehung in dieser Beziehung förmlich Bankerott machen kann. Das gilt aber auch in Betreff der Confession.

Welcher wird das einzelne Kind in der Folge angehören? Wer weiß das?

Ich will ein grasses Beispiel erzählen.

Ein Jude glaubt nach den Lehren, wie er seine Religion verstanden, daß Gott ihn, gleich Moses, der darum sein Angesicht verhüllte, sehe. Er war damit nicht zufrieden, er selbst wollte auch Gott sehen. Man sagte ihm, das sei im Katholicismus der Fall. Er wurde katholisch, und alle Tage zeigte man ihm Gott. Nach und nach war er auch damit nicht zufrieden. Als man ihm nun sagte, daß im Protestantismus Gott ihn und er Gott sehe, ging er zur protestantischen Kirche über. Hier aber kam es ihm vor, daß weder das Eine noch das Andere der Fall sei. Und so ging er zum Judenthum retour.

Dieses (nicht aus der Phantasie gegriffene) grelle Beispiel soll nur die Unsicherheit anschaulich machen, in der

wir uns in Betreff der religiösen oder vielmehr kirchlichen Zukunft des einzelnen Kindes befinden. Mit Sicherheit weiß man es nicht. Die Erziehung aber darf auf unsichere Dinge und Zustände nicht bauen, sich dadurch nicht bestimmen lassen.

Ferner: ändern sich die Formen der Confessionen nicht im Ablaufe der Zeit? Haben wir das nicht selbst erlebt, und wer steht dafür, daß es nicht im Laufe des Lebens des Einzelnen der Fall sein wird? Nimmt das Christenthum z. B. nicht andere und andere Formen an, und ist dies nicht ein Beweis seines ewigen Gehaltes, daß es sich den Culturstufen der Völker und der Veränderung der Zeiten accommodirt?

Wie nun, wenn wir eine, in der Gegenwart gültige Form zum Maßstab und zur Richtschnur unseres Handelns gemacht haben? Haben wir dann nicht vergeblich gearbeitet?

Das kommt möglicher und vielfach wirklicher Weise heraus bei der Ad-hoc-Erziehung.

Nein, so weit darf der Grundsatz, den bestehenden Verhältnissen Rechnung zu tragen, nicht ausgedehnt werden. Die Erziehung soll das Ewige und Bleibende an die Kinder bringen, sie darin und dazu erziehen.

Was ist dieses?

Dieses ist das Wesen und der Kern aller wahren Religionen, auch des Christenthums, ist die Bildung des Menschen zu den allgemein-menschlichen, unter allen Völkern, in allen Zeiten gültigen und nothwendigen Tugenden, die wir mit einem Worte durch Gottesverehrung, Humanität und Menschenliebe bezeichnen und so zusammenfassen.

Diese sollen dem Kinde angebildet werden; dann paßt es in alle Verhältnisse, dann ist Bleibendes, Ewiges ihm angebildet, mag nun die Form der Religion, die ihm zusagt, sein, welche sie wolle, und wechseln, wie sie wolle und möge.

Die Rücksicht auf die augenblicklich in den Familien, in den Kirchen und Staaten bestehenden Verhältnisse be-

zeichnet also nicht das oberste Princip, sondern sie ist eine Sache untergeordneter Art. Den Menschen der Anlage nach — zum edlen vollendeten Menschen zu bilden, ist oberste Richtschnur aller wahren, bleibenden Erziehung.

Daß die Nordamerikaner, was ich hier nur beiläufig, da ich anderwärts mich darüber müde und schier todt geschrieben habe, anführen will, pädagogisch weise verfahren, wenn sie die Kinder der verschiedensten Confessionen gemeinschaftlich in den Schulen erziehen, wird nur der in seiner Confession befangene und die allgemein-menschlichen Verhältnisse nichtbeachtende Mensch leugnen. Diese welterfahrenen, den Menschen zum praktischen Leben erziehenden und ihm die im gemeinsamen Leben auszuübenden Tugenden anbildenden Völkerschaften überlassen es den einzelnen Confessionen, neben der Schule ihre Kinder für die eine, oder die andere zu erziehen. Wer durch diese Einrichtung Gefahr fürchtet für Religion und Kirchlichkeit, der kann, wenn er nicht blind ist, durch die nordamerikanischen Verhältnisse eines Anderen und Besseren belehrt werden. Nirgends in der Welt herrscht mehr kirchlicher Sinn, mehr Aufopferungsfähigkeit für die einzelnen Confessionen, als eben in Amerika — eine köstliche Frucht der bürgerlichen und kirchlichen Freiheit, der Freiheit in socialen und religiösen Dingen. In den Schulen sorgen sie für die allgemein-menschlichen, in den speciellen Kirchen für die confessionellen Tugenden. Das ist praktische, ist pädagogische Weisheit. — Dort erläßt kein Staat Regulative für evangelische, keine für katholische Schulen, sondern für die Schulen überhaupt. Was außerhalb derselben noch zu geschehen hat, überläßt der Staat den einzelnen Religionsgesellschaften und Parteien. Der Staat ist für Alle in der einen und gleichen Weise, und was von den Staatsbehörden ausgeht, gilt für alle Bürger des Staats. Der Staat als solcher hat keine Confession und soll keine haben. Die Religion oder Confession commandiren zu wollen, ist ein Widerspruch in sich. Sonst kommen wir dahin, daß ein ein-

zelner Mensch, schwach wie wir Alle, die Macht erhält, über die Confession und die gesammte Erziehung der Kinder zu commandiren. Ein horribler Gedanke! —

Aber, sagt man — das ist auch nur ein beiläufiger Gedanke, den ich jetzt äußern will — dann hört Alles auf, dann zersplittert sich Alles in zahllose Parteien, dann fällt Alles der subjectiven Willkür anheim, wenn man die Confession frei giebt.

Wer so spricht, den frage ich, was denn eigentlich aufhört? die Religion? Das wird nur der behaupten, der von der eigentlichen, wahren Religion, der Religiosität, die, wenn sie wahr ist, mit der individuellen Eigenthümlichkeit des Menschen harmonirt und aus ihr entspringt, keinen Begriff hat.

Das Wort Subjectivität ist so ein Schlag- und Stichwort, mit dem man uns schrecken, unsere innersten, wahrsten Gedanken niederschlagen will.

Kann man dieselbe vernichten? Darf man sie beeinträchtigen, wenn man es kann? Darf man einen Menschen daran hindern, sich Gott so vorzustellen und so zu verehren, wie es seinen Gedanken und Vorstellungen gemäß ist? Kann der Mensch, wenn er wahr ist, anders, kann er aus seiner Haut?

Zehn Menschen sitzen an einem Tische und verzehren dieselben Speisen. Commandire man, daß die zehn verschiedenen Magen die aufgenommene Speise in derselben Art, zu denselben Produkten, in dasselbe Blut verarbeiten sollen — es ist lächerlich, es ist Tollheit. Gerade dieselbe Tollheit und Narrheit ist es, wenn man verlangt und es darauf anlegt, daß verschiedene Geister die Welt und was jenseits der Welt ist, in derselben Weise anschauen und dieselben Vorstellungen haben sollen. Die Religion ist und wird nur eine Wahrheit, wenn sie aus den Vorstellungen und Gedanken des Menschen entspringt, wenn sie mit seiner Individualität und Subjectivität harmonirt. Was nicht der Art ist, ist künstlich angebildetes Wesen, ist Sklaverei und

Knechtschaft. Die wahre Erziehung legt es daher darauf an, daß der Mensch religiös frei werde. Das soll nicht heißen: daß sie ihn frei mache, in dem Sinne, in welchem das Wort „machen" gebraucht zu werden pflegt, wie z. B. ehemalige Priester als Hirten die ihnen übergebene Heerde gläubig und dadurch selig zu machen sich beeiferten, indem sie den Schafen nichts mehr als gläubige Empfänglichkeit zumutheten; sondern es heißt: es durch Lehrinhalt und dessen Behandlungsweise darauf anlegen, daß der junge Mensch, ohne ihm diese Absicht kund zu thun, also ohne ausdrückliche Erklärung, die Kraft gewinne und sie dazu anwende, das ihm Glaubliche des religiösen Lehrinhaltes zu entdecken und nach seiner Ueberzeugung zu seinem und Anderer Besten gewissenhaft zu verwenden. Zu dem Behufe muß der Lehrer als solcher speciell und überhaupt zwei Fähigkeiten besitzen: erstens den Bildungsstoff so zu gliedern, daß er sich (genetisch-heuristisch) entwickelt; zweitens durch die ganze Einwirkung auf den Schüler, durch die Lehrweise, wie durch seine Persönlichkeit, ihm den Impuls zu geben, seine individuelle Kraft frei und selbstständig in Thätigkeit zu setzen. Das Eine geschieht in der Regel mit dem Andern; der genetisch-entwickelnde Unterricht (ich denke nicht an Vortrag, sondern an gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler) nimmt die Kräfte des Schülers in den geforderten Anspruch, objective und subjective Entwickelung geschehen durch dieselben Acte; aber die letztere muß stets das eigentliche und höchste Augenmerk des Lehrers bleiben, die zu entwickelnde Persönlichkeit des Schülers bleibt der Zweck, zu dem sich alles Andere, Lehrstoff und Methode, als Mittel verhalten; die Gliederung und die Arbeit an dem Stoffe oder die objective Thätigkeit geschieht um der subjectiven Entwickelung willen. Beides zusammen erfolgt, um ein oft mißbrauchtes Wort, das aber hier an rechter Stelle ist, zu gebrauchen, in organischer Weise. Jede organische Thätigkeit (die auch im Reich der sogenannten todten Materie, z. B. in der Erdbildung, vorkommen kann und vorkommt),

charakterisirt sich durch zwei Momente: erstens geschieht sie der Natur des Objects oder Subjects gemäß; zweitens enthält jedes Product der Thätigkeit (jede Stufe) den Keim zur folgenden, so daß in der Reihenfolge der objectiven Erzeugnisse wie der subjectiven Thätigkeiten eine zum Fortschreiten und zur Erlangung höherer Processe treibende Kraft liegt. So handeln, heißt organisch handeln. In intellectueller Hinsicht wird durch diese organische, auch in Betreff mancher Fächer genetisch-heuristisch zu nennende Behandlungsweise diejenige Eigenschaft hervorgerufen, welche Lessing (in seiner musterhaften, wenn auch seiner übrigen freien Denkweise nicht ganz entsprechenden Abhandlung über die „Erziehung des Menschengeschlechts") als eine der wesentlichsten Eigenschaften eines tüchtigen Buches und Lehrers bezeichnet: die Vorahnung, die Vorausschau.

Ich weiß nicht, wie die Leser diese kurze Darstellung über das Wesen des Lehrverhaltens aufnehmen und was sie davon halten. Ich sage nur: sie bezeichnet die Reife und Höhe der deutschen Didactik, sie offenbart die Ursache ihrer Hervorragung über Alles, was wir der Art aus Frankreich, England, Nordamerika besitzen; sie enthält den (innern, still gefeierten) Triumph der deutschen Lehrwissenschaft und Kunst.

Wer ihr die geschilderte Beschaffenheit und Virtuosität raubt, bringt sie um ihre Ehre, ihren Werth, prellt die Lehrer um die innere Genugthuung, um deren es allein der Mühe lohnt, die Beschwerden des Lehrerberufes freudig zu übernehmen. Man vergleiche die genannten Merkmale der deutschen Lehrkunst mit den Schablonen und Eselsbrücken und Abrichtungskünsten z. B. französischer, (um nicht zu sagen: russischer) Lehrbücher mit ihrer Abfassung in Fragen und Antworten, welche auswendig gelernt und staarmäßig hergeschnattert und abgekanzelt werden, und man wird inne, was die deutsche Weise auf sich hat. Freilich sind ihre Geheimnisse bis zu diesem Tage vielen, besonders unter den gelehrten Lehrern, verborgen geblieben (denn was geschieht,

um sie vor und nach dem Antritt des Lehramtes in sie einzuweihen?); aber ich sage, was für Genüsse verschafft noch das Lehramt, wenn man auf dieses innerliche, geistige Erzeugen und Schaffen verzichten muß? Ohne sie ist der Lehrer, auch wenn er Wissen debitirt, um nichts besser, steht keine Stufe höher als der ordinäre Ladenhüter, der obendrein den Vortheil vor jenem voraus hat, keine Gewissensbisse zu haben, mehr Geld zu verdienen und nicht der Gefahr ausgesetzt zu sein, von den Objecten oder vielmehr Subjecten seiner Arbeit verspottet zu werden. Ich sage dieses Alles, um die Bedeutsamkeit des Lehrerberufs für geistige Entwickelung anzudeuten und zu zeigen, worin sie begründet ist, worauf es also die Bildungsanstalt für Lehrer zuoberst abzusehen hat.

In dieser Beziehung lassen die Regulative sehr Vieles zu desideriren übrig. Ich sage nicht, daß sie diese höchste Würde des Lehramtes ganz und gar verkennen; aber daß sie für die bezeichnete Richtung nicht genug thun, daß sie sich mit untergeordneten Leistungen begnügen, daß sie es mehr auf Einschicklichkeit und Glaubens-, als auf die Erzeugung geistiger Productionskraft angelegt haben, ist nach meinem Ermessen sicher und gewiß.

Allerdings giebt es noch andere Antriebe, die, wenn nicht den Geist, doch das Gemüth des Lehrers befriedigen, ihn zu einem treuen Arbeiter stempeln können: der Glaube, den Beruf von Gott empfangen zu haben, sich in dem Besitze seligmachender Mittel zu befinden, Seelen für den Himmel zu gewinnen, kurz, wie man es auszudrücken pflegt, ein Arbeiter „im Weinberge des Herrn“ und zur Vermehrung der Glieder des „Reiches Gottes“ zu sein.

Aber dieser Glaube ist nicht Jedermanns Ding. In der That dürfte es auch schwer sein, den Zusammenhang des Erlernens der lateinischen und griechischen Sprache, der Mathematik und des Zeichnens rc. mit dem eigentlichen, himmlischen Berufe des Menschen nachzuweisen. Ueberdieß glauben Andere, denen man eine auf das Höhere gerichtete

Geistesstimmung nicht absprechen kann, daß jene geistige Zeugung mit dem innersten Wesen des Christenthums vollkommen übereinstimmt, und daß es an der Zeit sei, sich zu dieser Ansicht hinaufzuschwingen. Den meisten, wenigstens unter den gelehrten Lehrern, aber ist durch jene supranaturalistischen Beziehungen nicht beizukommen, sie stehen auf dem naturwissenschaftlichen Standpunkte, und eben dieser großen Zahl von Lehrern gehen alle höheren Beziehungen und Antriebe verloren, wenn sie ihr Amt nicht als Mittel, Geisteskräfte zu schaffen, betrachten. Den auf theologischem Standpunkte Stehenden und Beharrenden wird es auch nicht schaden, wenn man ihnen die Virtuosität eines geistbildenden Lehrers aneignet. Recht sehr zu bedauern bleibt es daher, daß die Regulative sich zur Auffassung und zur Erkenntniß des eigentlichen Wesens und der Bedeutung der fortgeschrittenen deutschen Didactik und Pädagogik aufzuschwingen versäumt haben. Nicht an die Nothwendigkeit eines „Umschwunges" in Bezug auf sie, sondern an ihre Verbreitung, Ausdehnung und Vertiefung dürfte dann gedacht worden sein. —

5.

Der formale Unterricht oder besser: die formale Tendenz des Unterrichts wird von den Regulativen verworfen. Dieselben reden zwar auch von formaler Bildung, aber in einer Weise, daß man erkennt, es komme ihnen darauf nicht wesentlich an, sie sei nicht die erste, zuoberst zu nehmende Rücksicht. Sie sagen: „der Gedanke einer allgemein-menschlichen Bildung durch formelle Entwickelung hat sich als wirkungslos oder schädlich erwiesen." Und: „die formelle Bildung ergiebt sich durch Verständniß und Uebung des berechtigten Inhaltes von selbst." —

Die Antwort darauf kann sehr kurz sein; wir halten sie für entscheidend.

Die formale Tendenz oder Zweckbeziehung des Unterrichts hat die Anregung, Entwickelung und Kräftigung der Geistesvermögen, namentlich der höheren, der Urtheilskraft, des Verstandes, der Vernunft, durch deren Ausbildung der Mensch die Welt richtig auffassen und denkend und dirigirend in die Anregungen niederer Antriebe einzugreifen befähigt wird, zur Aufgabe. Durch sie wird der Mensch von intelligenter Seite vorzugsweise — Mensch.

Ich sollte meinen, das wäre wichtig genug, dagegen ließe sich nichts sagen, es müßte nicht bloß ein, sondern es müßte vorzugsweise der Zweck alles Unterrichts sein, welcher auf den Namen eines erziehenden und bildenden Unterrichts Anspruch machen kann.

So ist der Begriff auch bisher von den Schulmännern gefaßt worden; aber die Regulative wollen es anders haben.

Die Art und Weise, wie jene den formalen oder die formalen Zwecke anstrebten, war ganz einfach. Sie bearbeiteten die Lehrstoffe nach der Natur des menschlichen Geistes, ordneten das Object dem Standpunkte des Lernenden unter, betrachteten dasselbe nicht als Zweck, sondern als Mittel; dieß war das Eine. Das Andere war, daß sie die also methodisch gegliederten Lehrstoffe in einer der Natur des Schülers zusagenden, seine Lernlust, seinen Thätigkeitstrieb gewinnenden Weise an ihn heran brachten, um ihn zu freudigem Ergreifen der Erkenntnißstoffe zu veranlassen und seine Kräfte daran zu üben. Sie gingen dabei zugleich von der Ueberzeugung aus, daß der Schüler sich in dem Grade des Stoffes bemächtigen, desselben Herr werden würde, in welchem er denselben in freudigem Eifer bearbeite, und daß dieses in dem Grade, in welchem dieser Eifer fehle, auch nicht geschehen werde. Sie erkannten die formale Tendenz des Unterrichts als das zutreffendste, einzig zum Ziele führende Mittel, den sogenannten materialen Zweck, das feste und sichre Wissen und Können, zu erreichen, der formale Zweck schloß nach ihrer Meinung den materialen nicht aus, son-

dern ein. Diese ihre Ansicht steht, so viel ich weiß, bis jetzt unwiderlegt da.

Sollen die Schüler, meinen wir, etwas Tüchtiges lernen, so müssen ihre Kräfte an dem Lernstoff geübt, derselbe muß von ihnen ergriffen, verdaut und verarbeitet werden.

In dieser Verarbeitung der Stoffe suchte die neue Schule ihre Stärke.

Die alte Schule war — wie so oft gesagt — eine Lernschule, die Schüler lernten die ihnen vorgelegten Stoffe wort- und folglich gedächtnißmäßig, und wenn sie sie so wiedergaben, wie sie sie aufgenommen, buchstäblich wortgetreu, so war nicht nur der Lehrer, sondern auch der visitirende Herr Schulinspector zufrieden, die Kinder „sagten her und auf", man weiß wie. Außerdem wurden sie in Fertigkeiten nachahmend und mechanisch geübt; das Verständniß der Sache, die Ableitung des einen Theils vom andern, die Erkenntniß des inneren Zusammenhanges der Wahrheiten, mit einem Worte: das Rationelle war kein Gegenstand der Beachtung, der Lehrer verstand es nicht und natürlich der Schüler noch weniger, der Unterricht ruhte auf der Autorität der Lehrer und der Bücher, traditionell pflanzte man das herkömmliche Wissen, d. h. Glauben, Behalten und Hersagen, fort von Generation zu Generation.

Diesem blinden, sklavischen und knechtischen Verfahren machte die Pestalozzi'sche Schule, auf Vorgänger bauend und dem Geiste des Jahrhunderts gemäß, durch die Anwendung des Grundsatzes, daß es nicht auf's passive Annehmen von Wissen, das der Andre für wahr erachte, sondern auf eignes Erkennen, überhaupt auf die Entwickelung der Geisteskräfte des Jünglings ankomme, grundmäßig ein Ende. Seitdem stand der sogenannte formale Zweck des Unterrichts im Vordergrunde. Die Pestalozzi'sche Schule stellte die geistige Thätigkeit mit der des Leibes, namentlich des Magens, in Parallele. Sie meinte, wie es in Betreff der Stärkung durch Nahrungsmittel weniger auf die Beschaffenheit der Stoffe als auf die Energie der Verdauungskraft ankomme,

so verhalte es sich auch mit dem Geiste, der in dem Grade erstarke, als er arbeite und verarbeite. In der alten Schule wurde in der That auch gearbeitet, verarbeitet nur in der neuen. Und eben durch dieses Verarbeiten kamen die Stoffe in des Schülers Gewalt. Durch mehr oder weniger passives Aufnehmen wird man ihrer nicht Herr, sondern man fühlt sie mehr als eine fesselnde Last, denn als eine geiststärkende und frei machende Nahrung.

Ja die Pestalozzi'sche Schule war der Meinung, daß man in dem Grade, als man das Wissen, das Wissensmaterial, vermehre, auch auf die Stärkung und frische Thätigkeit des Geistes sinnen müsse. Sonst ergehe es dem Geiste wie dem mit Speisen überladenen Magen; der junge Mensch werde dadurch nicht gestärkt, sondern geschwächt.

Wenden wir diese, so viel ich weiß, bis jetzt nicht widerlegten und nach meinem Bedünken unwiderlegbaren Grundsätze auf den Lehrplan der Regulative an, so weiß ich kaum, was ich sagen soll. Derselbe vermehrt in dem Religionsunterricht die Masse des aufzunehmenden Stoffes in sehr ansehnlicher Weise, und er dringt überall auf ein wortgetreues, festes Memoriren desselben. Nun ist aber — wohl unbestritten — das Gedächtniß eine untergeordnete Kraft und steht in Begriff seiner Dignität tief unter dem Werthe des Verstandes. Es wird sich wohl Niemand besinnen, wozu er sich zu entschließen hat, wenn ihm die Wahl gelassen wird zwischen einem schwachen Gedächtniß und starker Verstandeskraft und zwischen starkem Gedächtniß und schwachem Verstande. Es verhält sich damit wie bei einem Merkantilgeschäft, welches mit einem kleinen Kapital schwunghaft betrieben wird, gegenüber einem andern, zu dessen Betrieb zwar ein großes Kapital zur Disposition steht, dessen Chef aber die Energie fehlt. Was jenem an materieller Kraft fehlt, wird durch häufigen Umsatz ersetzt, und die dabei thätigen Menschen gedeihen besser. Solches findet auch in vorliegendem Falle statt. Der Verstand ist mehr werth als das Gedächtniß, ja man kann, ohne radical zu werden,

sagen: was man wortmäßig lernen muß, ohne den Inhalt zu verstehen, stärkt den Verstand nicht, sondern lähmt ihn, ja stärkt nicht einmal die wichtigste Seite des Gedächtnisses, das Sachgedächtniß, sondern schwächt auch dieses. Mit Recht hätte man daher erwarten dürfen, daß die Regulative, wenn sie dem Gedächtniß nicht bloß mehr als bisher, sondern auch schwerere Stoffe (man denke an die Kirchenlieder!) zumuthen wollten, gleichzeitig die dadurch herausgeforderte Thätigkeit der rationalen Bildung, d. h. den formalen Zweck des Unterrichts, betonen würden und müßten; vielmehr das Gegentheil.

Ich weiß diese aus pädagogischen Gründen nicht erklärbare Inconsequenz nicht zu erläutern, muß vielmehr schließen, daß es den Regulativen auf die rationelle oder formale Bildung überhaupt weniger ankommt, daß sie vielmehr das Annehmen der altherkömmlichen Lehrstoffe auf Treu und Glauben in gedächtnißmäßiger Weise wollen und damit alle die Folgen, die daraus entstehen.

Die Gründe, auf welche die Regulative die Behauptung, daß sich der formale Unterricht als wirkungslos oder schädlich erwiesen, stützen, sind nicht mitgetheilt worden. Das Feld der Vermuthung ist damit geöffnet. Es darf daher wohl gesagt werden, daß es nicht allzuweit neben dem Ziele vorbeigeschossen sein dürfte, wenn man meint, daß die größere Beweglichkeit der neueren Zeit, auch unter den Stämmen deutscher Nation, den H. H. Verfassern diese Ansicht beigebracht haben möchte. Diese Auffassungsweise und Ansicht von der neuesten Zeit ist ein Glaubensartikel, nach meinem Ermessen eben so unbeweisbar wie das Gegentheil, und dürfte daher auch hier nicht weiter darauf einzugehen sein. —

Wenn die R. den sogenannten „Anschauungsunterricht" verwerfen, so hängt das mit der Zurücksetzung oder Beseitigung der formalen Tendenz des Unterrichts zusammen, es ist consequent. Wir müssen um der entgegengesetzten Ansicht willen und weil wir die wesentlich formalen, jedoch

darum nicht hohlen und leeren (denn sie werden an reale Gegenstände geknüpft) Uebungen, wenigstens für die Anfänger, besonders die dumm und stumpf eintretenden, für sehr nützliche Uebungen erachten, denselben das Wort reden, wenn sie auch von einem Mann, der die übrigen Gegenstände meisterhaft zu behandeln versteht, entbehrt werden können. Bei der Mehrzahl der Lehrer (dem Mittelschlag) hat ihre Einführung außerdem die Wirkung, sie von blind-todtem Mechanismus, der noch in so vielen Schulen grassirt und in welchen der abgestumpfte Lehrer so leicht verfällt, daß es nicht Noth thut, gegen den Formalismus aufzutreten, abzubringen und ihn aus dem Schlendrian der alten Schulhalter in eine freiere Richtung hinüber zu lenken.

6.

Die Regulative werfen der Schule, der sie entgegenzutreten für hochwichtiges Zeitbedürfniß erachten, Uebungen an abstractem Inhalt oder auch abstracte Behandlung der Unterrichtsobjecte, „formelle Bildung der Geistesvermögen an abstractem Inhalt" (S. 64), vor und bezeichnen diese Verkehrtheit als ein Motiv der nothwendigen Umkehr.

Um diesen Vorwurf zu würdigen, ist es nothwendig, in eine kurze Betrachtung der Unterrichtsweise, deren die angeschuldigte Schule sich befleißigte, einzugehen. Eine Schilderung der Unterrichtsform, wenn nicht aller einzelnen, doch der wesentlichsten Gegenstände, kann dabei nicht umgangen werden, weil eben das Facit im Ganzen nur aus der Summe der einzelnen Notizen gezogen werden kann. Einer bloß allgemeinen Versicherung, daß es nicht so sei, wie die Regulative voraussetzen und behaupten, möchte der Leser nicht sofort Glauben schenken.

1. Der Leseunterricht.

Die alte Schule bediente sich der Buchstabir- und No-

minalmethode; der Lehrer zeigte dem Schüler die Buchstabenformen, nannte ihm deren Namen, ließ sie der Reihe nach, wie sie in einem Worte vorkamen, nachsprechen und dann das Wort so aussprechen, wie er es ihm vorsprach. Den einzelnen Laut lernte der Schüler so nicht kennen, und es gehörte ein die Kraft des Schülers weit übersteigendes Abstractionsvermögen hinzu, um aus den oft wunderlichen Namen der Buchstaben deren Laut heraushören zu können. Die Methode ließ den Schüler darüber im Dunkeln; er lernte auf dem Wege wenigstens halbblinder Nachahmung unter den mannigfachsten Schwierigkeiten nach jahrelangen, abstumpfenden Uebungen endlich — lesen. Dieß war die Weise der alten, wohlbekannten Schule.

Die neue Schule — sei es nun, daß sie Olivier und Krug, oder Stephani, oder Jacotot zum Führer wählte oder eklektisch eine Mischung ihrer Vorschläge für's Beste erachtete, oder sich zum Schreiblesenunterricht entschloß, ging, nach mehr oder weniger Vorübungen, auf die Kenntniß der Laute los, übte dieselben ein und leitete den Schüler an, durch Verbindung derselben die Wörter auf seinem Mundwerkzeug gleichsam abzuspielen. So wußte der Schüler, was er that, und er lernte — gegen das frühere, rein imitative, mechanische Verfahren — in verhältnißmäßig sehr kurzer Zeit (bei den gewandtesten Lehrern wurde die Fertigkeit im Lesen der Wörter und Sätze in 12, 8, 6 Wochen erreicht) lesen.

Wir fragen: Auf welcher Seite war das unverständige, verstandlose, blind lassende und dumm machende, wo das verständige, des mit Bewußtsein begabten Menschen würdige, das anschauliche Verfahren zu finden?

2. Der Schreibunterricht.

Ueber ihn bedarf es nur einiger Striche.

Der Lehrer der alten Schule schrieb dem Schüler mit der Bleifeder die Buchstaben in sein Schreibebuch, der Schüler fuhr darüber her, indem der Lehrer ihm oft dabei noch

„die Hand führte", so lange, bis der Schüler die Formen sich imitativ gemerkt hatte.

Der Lehrer der neuen Schule zeigt dem Schüler die Formen, von den einfachsten an, er zergliedert und bespricht sie mit ihm, er reiht die verwandten an einander und bedient sich, um es mit einem Worte zu sagen, der genetischen Methode. Was wußten die Alten davon? Wo ist der abstracte Inhalt oder die abstracte Form?

3. Der Religionsunterricht.

Die alte Schule ließ den Katechismus, Sprüche und Liederverse auswendig lernen und herplappern, „aufsagen", wie es, zur Schande der Pädagogik, noch in manchen Schulen und Katechisirstuben und Kirchen zu hören ist. Wer dieses Schnattern mit den Lippen einmal gehört hat, wird es sein Leben lang nicht wieder vergessen. Was für ein Werk war das? Sisyphusarbeit und Tantalusqual — das ausgesuchteste Mittel, den Kindern, und namentlich den besten, Schule, Kirche und Religion nach Wahrscheinlichkeit auf ewig zu verleiden.

Die neue Schule wandte sich zur geschichtlichen Behandlung des Unterrichtsstoffes, erzählte Geschichten, biblische oder auch andere, brachte so das Leben religiöser Menschen den Kindern zur unmittelbaren Anschauung, entwickelte die den Handlungsweisen zu Grund liegenden Motive und Grundsätze aus den vorgeführten Thatsachen — aus dem Leben der Patriarchen, aus dem Leben Jesu und der Apostel und anderer Männer, brachte den Inhalt erläuternder Sprüche durch Zergliederung zur Klarheit, lenkte den Blick der Kinder auf ihr eignes Innere, entwickelte nach Möglichkeit den Inhalt der Pflichtenlehre aus ihrem eignen Herzen heraus und war bemüht, sowohl durch methodisch-kunstgemäßes Verfahren nach den erkannten Gesetzen der Psychologie, der Katechetik und Sokratik, wie durch ein liebreiches Eingehen in den Vorstellungskreis der Kinder sie für Religion und Tugend zu erwärmen und dafür zu gewinnen, Kopf und Herz zugleich zu bilden.

Wo, fragen wir, war da ein abstracter Inhalt, wo abstracte Form zu finden?

Den Vorwurf der Abstractheit müssen wir den Regulativen zurückgeben. Auch sie basiren zwar den ersten Religionsunterricht der Kinder auf Geschichte; aber sie fügen sehr bald den Katechismusunterricht, das Lernen und Einüben, nicht bloß der Sprüche, sondern auch der Kirchenlieder hinzu. Hier liegt, wenn irgendwo, abstracter Inhalt vor, der nicht anders als auf mechanischem Wege durch wortmäßiges Lernen in den Mund der Kinder gebracht werden kann. Wer das Unglück gehabt hat, in frühem Alter (der Herr Professor Carl v. Raumer in Erlangen räth es vom dritten Lebensjahre an!) die kurzen Fragen und die langen Antworten des Luther'schen oder gar des Heidelberger Katechismus (man denke, in Erinnerung an die Natur eines Kindes, an die erste Frage desselben: „Was ist dein einiger Trost im Leben und im Sterben?" und an die darauf erfolgende, die Kraft eines kleinen Herkules erfordernde Antwort [von einer Spur des Verständnisses kann gar keine Rede sein!]), lernen zu müssen, ich sage, wer dieses Unglück gehabt hat, der antworte auf die Zumuthung, in dieser Beziehung in irgend einer Weise zum Alten zurückkehren zu sollen. Aber wir lesen in den Regulativen: die Schüler sollen die biblischen Geschichten „erleben", „an und in sich erleben." Wir wollen abwarten, bis uns dies einmal vorgemacht wird, behaupten aber, daß der Religionsunterricht nach den Grundsätzen Pestalozzi's und in dem Geiste eines Salzmann, Dinter und Wilberg ein Geist, Herz und Gemüth belebender Unterricht gewesen ist. Wer Etwas der Art wahrgenommen hat, weiß es aus Erfahrung, was die in dieser Beziehung glücklich zu preisenden Kinder an dem Unterrichte und an ihren Lehrern gehabt haben. Wo war da der abstracte Inhalt oder die abstracte Form? Wer dagegen Katechismen kennt, weiß, daß es abstractere Bücher nicht geben kann als sie, daß ihre buchstäbliche Erlernung oft auch dem mit dem treuesten Gedächtniß begabten

Kinde ungeheure Mühe macht, daß es schlechthin unmöglich ist, den Kindern den Gesammtinhalt deutlich zu machen, daß deßhalb ein mechanisches Verfahren ganz und gar nicht umgangen werden kann, kurz daß das Tractiren des Katechismus — je früher er gebraucht wird, desto mehr — ein unpsychologisches, der Natur der Kinder und dem Wesen und der Würde der Religion widersprechendes Verfahren nothwenig macht. Wir sind an dasselbe gewöhnt, sonst würden wir erschrecken. Was würde sonst ein Menschenkenner und ein Kinderfreund dazu sagen, wenn er sähe, daß man 12, 10, 8, ja 6jährigen Kindern jene Frage des Heidelberger Katechismus vorlegt und sie nun die darauf folgende, lange, athemlose Antwort herbeten läßt?

Bedenkt man endlich, daß die Regulative vor der Katechetik und Sokratik ernstlich warnen, d. h. das edle und würdige Streben der Lehrer, sich der Lehrkunst zu befleißigen und es nach und nach dahin zu bringen, der Würde des Gegenstandes wie der Natur des Kindes gemäß zu lehren; bedenkt man, sage ich, die Schwierigkeiten dieser erhabenen Kunst und Geschicklichkeit, worin, wie in jeder wirklichen Kunst, nur Wenige als ächte Meister geglänzt haben; bedenkt man ferner die Masse und Verschiedenartigkeit der in einer Klasse vereinigten Kinder und dazu alle übrigen, meist niederdrückenden oder ganz und gar erdrückenden Verhältnisse der Lehrer, so läßt sich mit voller Gewißheit voraussagen, daß durch die Annahme der Vorschläge der Regulative in die Schule die aus derselben verbannt gewesene Gedächtnißbelastung und Qual wieder einziehen, der geist- und lebentödtende Unterricht seine alte Herrschaft wieder antreten werde. Die Regulative polemisiren gegen den abstracten Unterricht. Und was verlangen sie? 50, 40 oder 30 Kirchenlieder, die, für die erwachsenen und gereiften Christen bestimmt, Lebenserfahrungen voraussetzen, welche die Kinder nicht haben können; Kirchenlieder, welche Empfindungen aussprechen, die den Kindern fremd sind u. s. w. Hier liegt, wenn das Hersagen des Liedes als eine Dar-

stellung der eignen Gefühle und Gedanken des Kindes angesehen wird, nicht bloß, wenigstens theilweise, ein todtes und tödtendes Wortwerk, sondern eine Anleitung zum Maulbrauchen ohne innere Wahrheit, kurz das gerade Gegentheil von dem vor, was die Wahrhaftigkeit erheischt, was die Psychologie fordert und was der Religion gemäß und würdig ist.

4. Kommen wir nun zum Sprachunterricht, zum Unterricht in der Muttersprache.

Der wird wohl hauptsächlich gemeint sein, wenn man von abstractem Unterricht redet.

Der grammatische wird verworfen. Aber Grammatikalien wird Keiner, der einen Knaben rechtschreiben und Zeichen setzen lehren will, aus dem Unterricht herausbringen. Oder sollen die Schulkinder nicht mehr lernen, wo und wie man ein Punktum, ein Kommachen, ein Fragezeichen setzt? Das zu lehren ist nicht möglich ohne alle grammatische Begriffe.

Jedoch dieses Minimum will man, weil man es muß; aber man will es beiläufig.

Ich gebe zu, daß man alle Zwecke der Schule und des Lebens erreichen kann ohne alles Weitere; ja ich selbst bin kein Freund von ausgedehntem grammatischen Unterricht in der Volksschule, besonders der einklassigen, wo man Mühe hat, das Allernothwendigste zu bewältigen. Aber ich stelle in Abrede, daß es weise sei, die Maaßregel der Beschränkung des theoretischen Sprachunterrichts (sit venia verbo) auf das für den unmittelbar praktischen Gebrauch Allerunentbehrlichste auf alle, auch die 3- und 4klassigen Schulen auszudehnen; behaupte direct, daß die Anknüpfung des unentbehrlichsten Wissens (über den allerdürftigsten Standpunkt hinaus) an das Lesebuch, daß dieser gelegentliche, sporadische Unterricht in der Regel in den Händen von 9 Lehrern unter 10 sich in eine chaotische Form verliert, und rufe laut, daß derjenige die von der neuen Schule eingeschlagene Weise des Sprachunterichts nicht kennt, welcher sie mit dem

Vorwurfe der Abstractheit belastet. In Ansehung der ersten und zweiten Behauptung berufe ich mich auf die Erfahrung aller Lehrer, welche den tiefen Einfluß auf Sprachverständniß und Sprachrichtigkeit durch geordneten Sprachunterricht kennen gelernt haben, und in Betreff der dritten bin ich so frei oder so kühn, den von den Sprachunterrichtsfeinden verfehmtesten und verdächtigtesten Leitfaden, den von Wurst (Sprachdenklehre, 12. oder 20. Auflage) zum Zeugniß für mich aufzurufen und meinen eigenen „praktischen Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache" (5. und 6. Auflage) hinzuzufügen. Ich denke mit der Annahme dieser Position den Gegnern die möglichhöchste Concession zu machen. Wurst ist der große Sünder auf dem Gebiete des Sprachverderbens, und ich bin, nach des Herrn Ministers v. Raumer öffentlicher (natürlich unbewiesener) Versicherung der Matador in Betreff der Einführung des (notabene!) „finsteren und verderblichen Geistes", der in den preußischen Seminarien herrschend gewesen sein soll.

Hat Wurst, habe ich, hat die neue Schule in dem Unterricht der Muttersprache die abstracte Lehrweise eingeschlagen?

Wir wollen „abstract" im weitesten Sinne nehmen und darunter den andocirenden, den auf Autorität und ohne inneres Verständniß hinzunehmenden, den Regelunterricht, wie ihn die alten Grammatiker bis auf Adelung, ja bis auf Heinsius und Heyse (wenigstens in den ersten Ausgaben seiner vielgebrauchten Schulschriften) zu geben pflegten, verstehen; war unser Unterricht in diesem oder in irgend einem anderen Sinne abstract, trug er die angegebenen Merkmale an sich? Das wird nur Der zu behaupten die Stirn haben, der nicht einen einzigen Blick in unsere praktischen Anleitungen gethan hat, nur der, der von der öffentlichen Ehrlosigkeit und Frechheit der Zeitgenossen in Behauptungen, Versicherungen und sophistischen Schlüssen angesteckt ist. Unser Verfahren ist direct praktisch anschaulich. Allüberall gehen wir von concreten Beispielen aus, stellen solche

in Sätzen zusammen, deren Form und deren Inhalt dem Schüler bekannt ist, die aber so gewählt sind, daß in ihnen das, was erfahren, d. h. empfunden, angeschaut und erkannt werden soll, enthalten ist, und nun leiten wir die unsere Leitfäden gebrauchenden Lehrer und durch sie die Schüler dazu an, das Gemeinschaftliche in ihnen, was die Form betrifft, zu finden, sich zum Bewußtsein zu bringen und in klaren, bestimmten Sätzen auszusprechen. Die Uebung, die auf die Erkenntniß, die Feststellung und Einprägung der Regel folgt, ist die, daß nun von Lehrern und Schülern Beispiele gesucht werden, welche die Regel bestätigen, in welchen sie als angewandt erscheint.

Das Gesammtverfahren ist daher zuerst analytisch-regressiv, dann synthetisch-progressiv; der dabei thätige Verstand betritt zuerst den Weg der Induction und geht dann auf den der Deduction und Subsumption über.

Wissen die Regulative oder weiß irgend Jemand einen vor der Didactik und Psychologie mehr zu rechtfertigenden, mehr bildenden, mehr natürlichen Weg: man nenne uns ihn, er soll uns, die wir uns, Gottlob, noch für lernfähig und lernlustig halten, willkommen, er soll uns in der genannten Beziehung der große Apollo sein!

Aber mit den albernen und frechen Behauptungen, den nun seit zehn und mehr Jahren, besonders seitdem Otto Schulz durch seine Vorschläge den Sprachunterricht, wenigstens in den brandenburgischen Schulen, erst recht in Verwirrung gebracht hat, aus den Kreisen der Lehrer zu vernehmenden Vorwürfen, daß unser Unterricht an Abstractheit leide, verschone man uns von jetzt an, oder man beweise! —

Verstummt ein Gegner bei solcher Aufforderung und Abtrumpfung noch nicht, so wird er zu uns oder zu den Seinigen über uns sagen: Ihr gebt also zu, daß Ihr Regeln aufstellt, Regelunterricht ertheilt — Regeln ruhen auf Gesetzen — Gesetze sind allgemeine, sind abstrahirte, sind abstracte Sätze — ergo ist Euer Unterricht abstract.

„Gut gebrüllt, Löwe", ganz nach unserm Wunsch; denn dadurch erhalten wir Gelegenheit, dieser Art von Gegnern zu sagen, daß sie von Bildung zur Intelligenz, von der sie freilich überhaupt (aus subjectiven und objectiven und materiellen, wo nicht gar aus religiösen oder kirchlichen Gründen) nicht viel wissen wollen, nicht das Allergeringste verstehen.

Worin, fragen wir, besteht das Wesen des verständigen, des denkenden Mannes?

Etwa darin, daß er Dieses und Jenes, daß er recht viel, möglichst viel erfahren und erlebt hat? Gewiß, wer nichts erfahren, wer seine Sinne nicht aufgethan, wer nichts angeschaut und erlebt hat, der wird kein verständiger Mensch werden, er bleibt ein Kaspar Hauser. Das ist eben unser Satz, daß wir auf das Selbstsehen, Selbsterfahren den principalsten Werth legen; ohne das entsteht, eben nach unserem Meinen, nichts als Wortwerk, Passivität und verdummendes Lernen in dem leidenden Gehorsam gegen angestaunte Autoritäten und — Geistestod. Aber dabei stehen bleiben, sich mit den tausenderlei Einzelnheiten begnügen, nicht darüber hinausgehen — das fällt uns freilich nicht ein, dazu kann nur Der rathen, der vom Wesen des Denkens keine Spur von Idee hat. Das Wesen des Denkprozesses besteht in der Auffassung, wo möglich Selbsterzeugung allgemeiner Vorstellungen d. h. Begriffe, besteht in der Erkenntniß der in den einzelnen Thatsachen sich ausprägenden Gesetze, besteht in der Aufstellung der von ihnen abgeleiteten, besteht in der Anwendung dieser Regeln. Daß wir das wollen, wollen wir bei dieser Gelegenheit unsern Gegnern in's Gesicht sagen, und nun ist es an ihnen, entweder einen andern psychologischeren Weg zur Entwickelung der Denkkraft anzugeben, oder laut vor allem Volke das Geständniß abzulegen, daß sie diese Entwickelung in den Köpfen der Volksjugend nicht wollen, daß diese anschauen und glauben, aber nicht denken und folglich nicht denken

lernen sollen. Mit jener Leistung oder diesem Geständniß werden wir uns zufrieden erklären.

Bis dahin aber bleiben wir bei unserm Verfahren, indem wir unsere Schüler anleiten, bei der Kenntniß des Einzelnen, Individuellen, Concreten nicht stehen zu bleiben, sondern sich von da durch Abstrahiren zum Denken des Allgemeinen, also zum Denken überhaupt zu erheben. Und eben darin erkennen wir, nicht, wie wir des Oefteren bereits gesagt haben, den Anfang, nicht die Grundlegung des Unterrichts überhaupt oder eines speciellen Faches, aber den heilsamen, nothwendigen Fortgang, die höhere Stufe und Potenz, ja die eigentliche, wesentliche Aufgabe des Lehrgeschäfts. Der Lehrer soll den Schüler denken lehren, das ist seine Bestimmung und Aufgabe. Wenn ein Lehrer das nicht vermag, so wäre es besser, die Schüler liefen im Walde herum, wo sie wenigstens Erfahrungen machen und Anschauungen gewinnen, die der Verstand auch schon von selbst zu Begriffen verarbeitet und in welchen er Gesetze und Regeln ahnet und erkennt. Die Schule ist in Betreff der Entwickelung der Intelligenz die beste, welche durch wirkliche Denkprocesse in den Köpfen der Schüler die Denkkraft am Energischesten entwickelt, nicht durch das Vordenken des Lehrers und Dociren und Declamiren und das Symptom dieses traurigen Verfahrens, nämlich die Klage, daß die Schüler nichts behalten, nichts merken, nicht einmal aufmerken, trotzdem, „daß es ihnen tausendmal gesagt worden“, sondern durch die Anregung der Schüler zum Selbstdenken, was unter geschickter Leitung des Lehrers für die Schüler das heiterste Geschäft zu sein pflegt. Derjenige, welcher weiß, was man unter dem genetisch-heuristischen Verfahren versteht, weiß, was ich hier meine. Es ist, wenn nicht geradezu und streng genommen die Erfindung, aber die Anwendung und Ausbreitung der neuen Schule; man kann es, wenn man Auge und Verständniß für solche in den Hörsälen der hohen und oberen Schulen seltenen, aber hohen Dinge hat, in niedrigen Elementarschulen und ganz

besonders in elementarisch wirkenden Seminarien finden, hat es darin gefunden. Wer nach alledem und nach der Erscheinung der durch die Pestalozzi'sche Schule hervorgerufenen trefflichen Anleitungen zum Anschauen, aber auch zum Denken, noch den Vorwurf der Abstractheit, sei es des Inhaltes oder der Form, erheben wollte, dem sagen wir, daß wir ihn für einen Ignoranten halten.

5. Thut es nun etwa noch Noth, weitläuftig von den übrigen Unterrichtsgegenständen und von den Unterrichtsweisen der modernen Schule zu reden, um auch hier die Vorstellung, um nicht zu sagen den Wahn der Regulative von dem Dasein oder gar der Herrschaft des abstracten Unterrichts zu vernichten? Wenige Andeutungen und Hinweisungen auf dem Kenner Allbekanntes werden hinreichen.

Der alte Rechenunterricht von Adam Ries seligen und vielberufenen Andenkens bis herab zu Splittegarb und selbst bis zu Daniel Schürmann im Lande der Berge war Regel-, war abstracter Unterricht, in seinen Fundamenten unverständlich dem Schüler, oft und meist unverstanden vom Lehrer selbst, blindes Annehmen auf Autorität des Lehrers oder des Buches fordernd und nur auf mechanisch praktische Uebung berechnet für den gewöhnlichen, gemeinen Brauch im Leben, ohne Entwickelung der Intelligenz, ja ohne Beabsichtigung derselben.

Diesem traurigen Zustande eines sehr wichtigen Bildungsmittels des jugendlichen Verstandes machte die Pestalozzi'sche Schule grundmäßig ein Ende. Zeigten sich auch die aus dem Yverduner Institute direct hervorgegangenen Lehrmittel im Laufe der Zeit nicht als die brauchbarsten, zweckmäßigsten, allzu sehr einer einseitigen, formalistischen Richtung huldigend und sich in unfruchtbare Combinationen verlierend — das Verdienst wird kein gerechter Mann der genannten Schule absprechen, daß sie den Grund zur verständig-rationellen Behandlung dieses rationalen Gegenstandes gelegt hat, daß seitdem durch die Jünger dieser Schule ein Unterricht in der reinen und angewandten Zahlenlehre

möglich und wirklich ist, der der Natur des Gegenstandes wie der stufenweise und stetig sich entwickelnden Menschennatur in gleichem Grade entspricht. Hat die moderne Schule fortschreitend und reformirend etwas geleistet, was auch allerwärts vom Publikum anerkannt worden ist, so ist es vorzugsweise auf diesem Felde geschehen. Die Lust der Jugend am Rechenunterricht und die Freudigkeit in der selbstständigen Auflösung der Aufgaben — allezeit das untrügliche und von dem Lehrer freudig wahrgenommene Symptom naturgemäßen Verfahrens — liefern die handgreiflichen Beweise für diese Behauptung und berechtigen zu dem Ausspruch, daß derjenige, welcher dem Unterrichte in der Zahlenlehre und im praktischen Rechnen, wie er in allen besseren Schulen vorgefunden wird, den Vorwurf macht, daß er abstract und somit unpraktisch, unpädagogisch und unfruchtbar sei, nicht weiß, was er spricht. —

6. Unterricht in der Raumlehre kam in den alten Schulen nicht vor. Es fehlte dieser bildende Zweig der Mathematik ganz und gar, deren Einfluß auf Geistesbildung von den Regulativen verkannt wird, deren Betrieb sie daher in der Lehrerbildung fast auf ein Minimum beschränken, und deren erste Elemente sie in der allgemeinen Volksschule nicht für nothwendig erklären.

Daß der Unterricht in der Mathematik in früheren Zeiten, selbst in den höheren Schulen nicht gedeihen wollte, lag an der Methode, an der Unbrauchbarkeit der in ihrer Art zwar logisch musterhaften, aber für die stetige, selbstständige und freie Entwickelung des jugendlichen Geistes nicht gemäße Anordnung des Stoffes in dem, trotz dem auch für den Jugendunterricht als mustergültig angestaunten, Werke von Euklid.

Da kam Pestalozzi und unter den Ahnungen und psychologischen Divinationen dieses seltenen, schöpferischen Geistes wurde Alles anders, eine völlige Neugestaltung und eine rein elementarische Reform trat ein.

Die ersten literarischen Erzeugnisse der Pestalozzi'schen

Schule (die Schmidt'sche Formenlehre) sind von den Männern der späteren Jahrzehnte auch als mangelhaft und einseitig befunden und durch genügendere Arbeiten ersetzt worden; aber das Verdienst der Bahnbrechung und Grundlegung gebührt auch hier den Männern in Yverdun, und was dieselben dadurch für Anregung zur Selbstständigkeit, freien geistigen Bewegung und Erfindungskraft (ein horrender Gedanke für Diejenigen, welche den Menschen ewig an den Gängelbändern der Autorität festhalten möchten) an ihren Zöglingen, oft zum Staunen der Zuschauer, geleistet haben, ignoriren oder stellen nur Diejenigen in Abrede, von denen man sagen muß, daß sie auf diesem Felde nichts gelernt und darum auch nichts zu vergessen haben. Das Absprechen ist allezeit ein Zeichen der Ignoranz gewesen; aber das freche Absprechen, ja Verhöhnen und Insangesichtschlagen des gesunden Menschenverstandes ist recht eigentlich ein Erzeugniß unserer Zeit.

Die elementare Grundbildung des eben erwachenden Geistes im Kinde, die Weckung der Selbstthätigkeit, das Thun mit Bewußtsein, das Selbstdarstellen und Erfinden geschieht am Besten an den Elementen der Zahl und der Raumformen, weil diese eine ganz stetige, individuell-schrittweise Behandlung zulassen und weil der Fleiß der Methodiker diese Gegenstände rein elementarisch behandelt hat — zur belebenden Erregung und Bewegung aller Menschen, die an der Entwickelung der Menschenkraft ihre Freude haben.

7. Endlich noch ein paar Worte — mehr ist nicht nöthig für die Kenner, den Mohr wäscht auch die längste Auseinandersetzung nicht weiß — über den Realunterricht.

Wo war der doch, fragen wir, in der alten Schule zu finden, und wo er zu finden war, in welchen Händen und Zuständen befand er sich? Antwort: in der Regel fehlte er ganz, der ganze Unterricht über die Natur, die, wie sie sagen, der Mensch zu beherrschen die Bestimmung und den directen Auftrag erhalten hat; oder wo er vorkam, befand er sich, namentlich an den höheren Anstalten, in den Hän-

den der Lehrer, welche man zu nichts Anderem brauchen konnte, der Stümper und Ignoranten. Die Uebernahme des Naturunterrichts galt für einen Schimpf.

Wie ist das seitdem anders geworden? Und wie konnte dieses Anderswerden ausbleiben bei den riesenhaften, alle Zweige der Natur ergreifenden Fortschritten in der Erkenntniß der Natur und bei den fabelhaften Anwendungen, die man davon gemacht hat! Das bedarf für den, der nicht geradezu blind ist, keines weiteren Wortes.

Der Realunterricht drang in die Schule — denn das Leben regiert und determinirt die Schule — er kam in die Hände der Sach- und Fachkenner, die Pädagogik wies die Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit der Bildung durch Naturkunde für jeden Menschen, der menschlich empfinden, erkennen und leben wollte, nach, die Didaktik wandte die als richtig befundenen allgemeinen Gesetze und Regeln naturgemäßer Entfaltung auf die Gegenstände des Naturunterrichts an, der zeitgemäße, der, trotz alles Widerstrebens von Seiten einseitiger Philologen und Theologen, von der Zeit geforderte, der geistbildende Schulunterricht in den Naturwissenschaften trat in's Leben, er drang in die Bildungsanstalten für Lehrer — wenn auch nie und nirgends in der erforderlichen Ausdehnung, Tiefe und Höhe — ein, und kam durch sie selbst in die Dorfschule, zur Freude für die Kinder und zur Freude der Kinderfreunde, der Freunde naturgemäßer, edler Bildung, wie verständiger, über alte Vorurtheile sich erhebender Eltern. Es war zwar ein schwacher Anfang, aber es war ein Anfang, der weitere Entwickelung in Aussicht stellte.

Die Regulative sind anderer Meinung; sie beschränken den Unterricht in den Naturwissenschaften in den Seminaren, erklären ihn für nicht-nothwendig in der allgemeinen Volksschule, wollen ihn allenfalls in ein paar Stunden hier zulassen, verordnen aber, daß er sich an das in den Händen der Schüler befindliche Lesebuch anzuschließen habe. Der Unterricht über Naturgegenstände, die lebendige Wirklichkeit,

die Dinge, welche den Menschen allüberall umgeben, die über seinem Haupte schweben, neben ihm, unter seinen Füßen sich befinden, die er zu bearbeiten und umzuschaffen hat, die man nur kennen lernen kann, wenn man sie sieht, beobachtet, untersucht — anknüpfen an ein Buch, an die in Vergleich mit dem, was hier vorliegt, todten Buchstaben, an Worte und Begriffe, an Sätze über Gesetze, die ohne Erzeugung durch Anschauung und Induction nicht nur keinen Werth haben, weil sie nicht verstanden werden, sondern deren Wortkenntniß direct schädlich und verderblich ist, weil der Mensch dadurch die funeste Gewohnheit lernt, über sie zu schwatzen, oder wohl gar sich und Andern weis macht, daß er die Sache kenne — die Natur kennen lernen wollen mit einem Buche in der Hand, das hie und da über Naturgegenstände eine Erzählung oder eine Beschreibung liefert, innerhalb der kahlen und todten Wände einer ärmlichen Schulstube: allen Fortschritten in psychologischer Erkenntniß der Entwickelung der Menschennatur, allen Gesetzen der Pädagogik und Didactik, allen Ansichten und Forderungen des gesunden Menschenverstandes praktischer Männer entgegen!

Und das fordern oder empfehlen die Regulative, welche über die abstracte Richtung der Schule, die sie umformen wollen, laute Klagen führen, während sie die Anfänge eines geistbildenden Naturunterrichts auf dem Wege der Anschauung, der Erfahrung und der Versuche, also auf direct-concretem Wege durch todten Buchunterricht über die lebendige Natur, d. h. durch das abstracteste aller Lehrmittel zu ersetzen, jene durch dieses zu verdrängen für pädagogische, umgestaltende und zum Bessern reformirende Weisheit erachten! Denn das wird doch kein Kenner glauben, daß gelegentlich zu Hülfe genommene Anschauungen, welche von den Regulativen empfohlen werden, den abstracten Unterricht eines Buches zu dem machen, was von jedem irgend fruchtbaren und zweckmäßigen Unterricht über die Natur verlangt werden muß. — —

Doch ich breche ab; ich glaube, daß es mit dem Bisherigen genug ist, um die Klagen der Regulative über die Abstractheit des Unterrichts nach Inhalt und Form in den bisherigen Schulen würdigen zu können, verlasse daher die bisherige, freilich nur mehr andeutende als ausführende Betrachtungsweise. — — Wir gehen zu einem andern Gegenstande über. —

7.

Ein wesentlicher Mangel in den Regulativen muß dem, der das Ganze der Schulerziehung im Auge hat, auffallen: der Mangel an einigermaßen genügenden Fingerzeigen und Andeutungen derjenigen Thätigkeiten, die man unter dem Namen der Disciplin zu begreifen pflegt.

Zwar reden die R. von der Erziehung zur Frömmigkeit, Pietät, Ehrfurcht 2c., auch von der Charakterbildung; aber sie sagen nicht, wie und wodurch denn der Charakter gebildet werde, d. h. sie gehen nicht auf die Schulzucht ein, in welcher doch neben dem geistweckenden Unterricht, dem Hauptmittel, ein nicht unwesentliches Moment der Charakterentwickelung liegt. Damit haben wir für den Kenner hinreichend angedeutet, was wir unter Disciplin verstehen.

Erzeugt der Religionsunterricht, erzeugt irgend ein Unterricht an und für sich, erzeugt namentlich der in den R. vorgeschriebene, überall principiell auf Autorität fußende, an die Empfänglichkeit des Lernenden sich wendende, die Gedächtnißkraft unmäßig in Anspruch nehmende kirchlich-confessionelle Religionsunterricht Charakter, Charakterfestigkeit und Stärke?

Wer diese Frage bejahen wollte, der würde dadurch eine völlige Unkenntniß von dem, was Charakter ist und genannt wird, bekunden.

Charakter, (versteht sich individueller Charakter) entsteht nur durch Anstrengung der Kräfte, durch Heraustreten und Herausarbeiten der eigenen Natur, durch Uebung im Selbstdenken, durch strengen Dienst im Gehorsam gegen vernünftige Gesetze, entsteht nur, um es mit wenig Worten zu

sagen, durch geistige und leibliche Zucht und durch Arbeit. Passives Annehmen, Nachsprechen, Auswendiglernen, Hersagen und Beten ist nicht die Zucht, die wir meinen; die rechte geistige Zucht besteht in der rationellen Durchbringung und Verarbeitung der Unterrichtsobjecte, je nach der Verschiedenheit ihrer Natur, besteht in der Gewöhnung zu regelmäßiger, anstrengender Arbeit, besteht in der Leistung unbedingten Gehorsams unter die vernünftige Schulordnung und Gesetzgebung.

Ueber dieses Letztere noch ein Wort zu sprechen, ist an der Zeit, und von den R. wäre dieses Wort zu erwarten gewesen.

Unsere Jugend leidet nicht, wie vielfach behauptet worden, daran, daß sie in der That zu viel lernt, zu tief eindringt; auch nicht daran, daß sie zu viel, zu Hohes und Großes will, o mit Nichten; aber sie leidet an dem Mangel wirklichen Charakters, der sich durch ernstes Streben, tüchtige Leistung und durch Achtung und Respekt vor den Gesetzen offenbart. Ohne strenge Unterordnung der Unmündigen unter Ordnung und Gesetz und unter die, die es repräsentiren, giebt es keine Erziehung zur Selbstständigkeit und Selbstbeherrschung. Man blicke in die Schulräume unsrer höheren Jugend und erfahre, was diese sich gegen die Gesetze, die Lehrer und das Eigenthum der Schule erlauben! Man lerne auch kennen die Verflachung, Sentimentalität, Coquetterie und Schönthuerei mancher Elementar-, besonders der Mädchenlehrer, namentlich der neufrommen und die Liebe predigenden rc., und man wird einen horror bekommen vor dieser Art, die Jugend in der Hinwegsetzung über Ordnung und Gesetz, in der Verhöhnung erwachsener Männer, in Zügellosigkeit und Frechheit aufwachsen zu lassen! Was steht unter solchen Umständen in Aussicht für das Leben, wenn eine so erzogene Jugend herangewachsen ist!

Sehet, werthe Leser, wenn die Regulative dagegen aufgetreten wären; wenn sie den Lehrern (und den Schulräthen,

welchen die Aufsicht anvertraut ist) in der angedeuteten Richtung das Gewissen geschärft, die Forderung unbedingten Gehorsams gestellt und deßwegen den Lehrern die erforderlichen Mittel überantwortet hätten; darüber hätten wir uns gefreut, und die strengste Rüge und die unnachsichtigste Forderung wäre uns nicht zu stark, vielmehr vollkommen gerechtfertigt und zeitgemäß erschienen. Ja, wenn es mit frommen, salbungsvollen Worten gethan wäre!? —

Wenn man der rationell wirkenden Schule — wie es geschehen — vorwirft, daß sie den Libertinismus begünstige, so erwäge man die eben aufgestellten Forderungen! Keine Behauptung ist unwahrer und falscher als die eben angezogene. Der rational gebildete und rational handelnde Lehrer verwechselt den Mündigen nicht mit dem Unmündigen, er gestattet diesem nicht, was jenem zukommt; er schätzt das Wissen, aber nicht am Höchsten und an sich, es ist ihm ein Mittel, der Zweck ist die Geistes- und Gemüths-, zuoberst die Charakterbildung, und darum steht ihm die Zucht des Geistes durch Denken, Arbeiten und V e r a r b e i t e n oben an. In dieser Beziehung haben nach meinem Ermessen die Regulative etwas ganz Wesentliches versäumt. —

8.

Einige kurze Worte über einige der von den R. zur Grundlage des Unterrichts empfohlenen Schriften dürften hier an rechter Stelle stehen, namentlich über die symbolischen Bücher der evangelischen Kirche und den mit ihnen übereinstimmenden Inhalt vieler Kirchenlieder.

Jene lehren einstimmig die leibhaftige Existenz und die gefährliche Wirksamkeit des Teufels, setzen diese Wahrheit voraus. Wie sich in dieser Beziehung der Seminarlehrer verhalten solle, sagen die R. nicht.

Der Glaube an den leibhaftigen Teufel ist bekanntlich aus dem Bewußtsein der Menschen verschwunden. Gottlob! sagen wir. Denn mit diesem Glauben hangen die furchtbarsten Folgen des Aberglaubens: Inquisitionsgerichte, Hexen-

processe u. s. w. zusammen. Wo dieser Glaube noch existirt, da ist noch nicht die Gefahr überwunden, daß diese Erscheinungen nicht wiederkehren.

Wie nun, wenn ein ehrlicher, treuherziger Mensch seinen Lehrer auf's Gewissen fragt, ob er selbst an diese Lehren der symbolischen Bücher glaube? Darf er Nein antworten? Darf er vertraulich zu ihm sagen, daß das nicht so recht eigentlich gemeint sei, daß man das nicht ernstlich zu nehmen habe, daß er es ihm aber doch sagen, daß er es stehen lassen müsse. — Und wenn er Ja sagt, heißt das „sich mit den factischen Zuständen des Volkslebens im Zusammenhang erhalten?" Ich denke: die in dem Elternhause herrschenden Meinungen und Ueberzeugungen, die wie die Luft tagtäglich auf das Kind wirken, gehören recht eigentlich zu den factischen Zuständen des Volkslebens, haben eine weit größere Bedeutung als diese oder jene reale Einrichtung, verdienen daher die gewissenhafteste Beachtung. Was für ein Zwiespalt muß in der Seele des Kindes entstehen, wenn Eltern und Lehrer, die das gute Kind im besten Falle gleich zu achten sich nicht entbrechen kann, in solcher Weise dissentiren? In der Regel wird dabei die Schule zu kurz kommen.

Und wie soll sich der Lehrer in Ansehung gewisser Lehren, welche in der, 1853 von Neuem von dem „evangelischen Kirchentage" für ewig gültig und unabänderlich erklärten symbolischen Hauptschrift der ev. Kirche enthalten sind, verhalten? Soll er gemäß derselben lehren, daß die Natur in's Greisenalter eingetreten sei und immer schwächer werde, daß Hagel, Donnerwetter, Stürme, Mißernten u. dgl. mehr als Wirkungen des Teufels angesehen werden müssen?

Dieses und Aehnliches kann man Kindern verbergen und die Fragen danach, wenn sie darauf kommen sollten, für Naseweisheit erklären und sie auf die Aufklärung darüber in einem reiferen Alter vertrösten; bei Jünglingen und angehenden jungen Männern, die nächstens in's Amt treten sollen, geht das aber nicht. Oder wenn es geht, wie es freilich bei despotischer Haltung des Lehrers zu gehen und

zu geschehen pflegt, indem die Klugheit demselben anräth, für solche Fälle die Schüler einzuschüchtern; aber ich frage: heißt das in Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit beharren, heißt das den Wahrheitssinn, das Wahrheitsgefühl der Schüler stärken*)?

Und was werden dieselben in den Lehrstunden der Physik (Geologie, Astronomie — von der Psychologie nicht zu reden) über den Religionslehrer denken und empfinden? Sollte solcher offenbare, gar nicht zu verdeckende, nicht zu escamotirende Conflict dazu beitragen, die Autorität der Religionsbücher zu erhöhen und für ihren Inhalt zu gewinnen? Darf man überhaupt, d. h. ist es der Wahrheitsliebe und dem Zwecke der Religionslehre gemäß, darf man in den Stunden derselben Lehren vortragen, welche mit den Lehren der Wissenschaft nicht übereinstimmen? Ist es für den lauteren Menschen noch eine Frage, wer in solchem Falle nachgeben soll? Gehört es nicht zu den ersten Regeln der Pädagogik, die Lehren, welche man an die Jugend bringt, in Uebereinstimmung zu setzen? Fern von der Praxis kann man sich über solche delicate Fragen hinwegsetzen, innerhalb derselben aber müssen sie gelöset werden; denn sie rücken dem gewissenhaften Lehrer auf den Hals und sie dringen ein in sein Gewissen. —

Mich quält dabei noch ein ganz allgemeines Bedenken.

---

*) Ich appellire in Betreff obiger Lage, in welche die jungen Leute, und gerade die gewissenhaftesten unter ihnen, versetzt werden, an alle diejenigen, welche den dadurch in ihnen entstandenen inneren Kampf zwischen angeerbtem Glauben und lauterer Ueberzeugung, zwischen dem Glauben an Eltern und Lehrer und den Fortschritten der Wissenschaft durchgekämpft haben, und frage, ob es erlaubt sei, redliche, wahrheitliebende Jünglinge solchen schweren Kämpfen zu exponiren, und ob es nicht mehr als wahrscheinlich sei, daß gar manchen bei der Erinnerung an die Seminarzeit, an Religionslehrer und Religionsstunden ein horror überfällt? Sollte wohl diese Stimmung der Zuneigung zur Religion günstig sein? O, gar Manches ist erklärlich, wenn man die Ursachen kennt. Man vergegenwärtige sich in dieser Beziehung die Bekenntnisse und Geständnisse der aufrichtigsten Menschen!

Den Wahrheitssinn des Menschen, den Sinn für Wahrheit, die Liebe für dieselbe, den Sinn für Wahrheitsforschung — denn sie fällt doch nicht fertig vom Himmel — zu erregen, oder, da er dem Menschen angeboren ist (man kann das an den Kindern sehen, die bei Allem, was ihnen erzählt wird, auch wissen wollen, ob es wahr ist), ihn zu nähren, zu stärken, ist, nach meinem Bedünken, eine der allerhöchsten Aufgaben der Erziehung. Und der Weg und das Mittel und die Art wird in dieser Beziehung die beste sein, die den Sinn für Wahrheit in dem jungen Menschen zu einer bleibenden, energischen Eigenschaft seiner Seele zu machen geeignet ist. Nun frage ich: Ist dieß mehr der Fall, wenn man dem Schüler die „Wahrheit" als eine gegebene, fertige, die er nur in Empfang zu nehmen habe, vorlegt, oder wenn man sie als ein Product der Anstrengung des Menschengeschlechts darstellt, ihm zeigt, wie sie nur durch eigne Anstrengung gefunden wird, und ihn anleitet, sie zu suchen? „Wer suchet, der findet." Ich meine, das entscheidet über den einzuschlagenden Weg. Auch bestätigt die Erfahrung allüberall die Wahrheit, daß die so geführten Menschen die eifrigsten Wahrheitsfreunde sind. Kein Sinn aber übertrifft an Wichtigkeit den Sinn für Wahrheit. Er ist tausendmal mehr werth, als das, was man „Glauben" nennt. Die Art, wie das Letztere erregt zu werden pflegt, ist viel mehr geeignet, den Wahrheitssinn, das Wahrheitsgefühl zu schwächen oder gänzlich zu ersticken, als diese edlen Triebe und Strebungen zu erhöhen und zu stärken.

9.

Der Grundfehler der Regulative, in Betreff der normirenden Vorschriften für den Unterricht, der Grund- und Hauptfehler, aus dem alle anderen entspringen, worin alle Mängel derselben ihren Ursprung haben, ist der, daß ihre Verfasser das Mangelhafte, das Dürftige, das Beschränkte, das in jeder Beziehung Ungenügende, wenn nicht zum Muster, doch zum Maaßstab des Höheren, des Vollkommneren, des

Befriedigenden machen, daß sie von der einklassigen Dorfschule ausgehen, welche nur das Allernothwendigste und Unentbehrlichste leisten kann, daß sie sich mit diesem Minimum an Bildung zufrieden erklären und dieses Minimum, ein Product nothdürftiger, ärmlicher Zustände und Verhältnisse, auch zur Regel für glücklichere Verhältnisse machen. Eine einklassige Schule, wie in der Regel der Fall ist, mit 50, 80, 100 und mehr Kindern der verschiedensten Altersstufen, vom 6ten bis zum 12ten und 14ten Lebensjahre, kann unter der Leitung eines Mannes, dessen Kraft als eine mittlere normale Menschen- und Lehrerkraft vorauszusetzen ist, im Allgemeinen und durchschnittlich nur Mittelmäßiges leisten, ja man wird (leider) bekennen müssen, daß er, wenn man die Lehrerverhältnisse und die Gesinnungsverhältnisse der Bauern in's Auge faßt, in der Regel nur Geringes leisten kann und wird. Weit entfernt, den unter solchen beengenden, nur zu oft trostlosen Verhältnissen wirkenden Lehrern einen Vorwurf zu machen, beklagen wir sie vielmehr in aufrichtigster Theilnahme, machen dagegen den Regulativen den Vorwurf, daß sie sich mit Nothverhältnissen und mit den Leistungen, die unter der Herrschaft derselben nur aufgebracht werden können, zufrieden erklären und das Maaß dieser dürftigen und beschränkten Leistungen zum Maaßstabe und zur Norm für freiere Verhältnisse, die Gottlob auch vorkommen, machen. Diese Ansicht und Auffassung verschuldet die Mangelhaftigkeit und Dürftigkeit, um nicht zu sagen Aermlichkeit, des gesammten Lehrplanes der Regulative, der in der That in dem Manne, der ihn ganz unbefangen lieset, aber etwas Höheres im Auge und dasselbe auch bereits glücklicher und belebender Weise als vielfach verwirklicht wahrgenommen hat, einen kläglichen, niederschlagenden Eindruck macht, dergestalt, daß es ihm schwer wird, das Ganze zu durchlesen und sich in den Sinn („Geist" wäre zu viel) und die Tendenz, die auf Beschränkung hinausläuft, des Ganzen hineinzuversetzen. Diese Auf-

fassung und Befriedigterklärung mit so Geringem verschuldet, wie ich sage, den ärmlichen Zuschnitt des Ganzen.

Ich gebe zu, daß der Lehrer der einklassigen Schule, selbst wenn sie mit Kindern vollgepfropft ist, in Betreff der moralischen und sittlichen Erziehung, in Betreff der Regelmäßigkeit, der Ordnung, des Fleißes, des Gehorsams und wie die andern großen Tugenden des Kindes und Menschen heißen, nicht nur alles Genügende, sondern alles Wünschenswerthe, vielleicht sogar Vorzügliches leisten kann, ja daß er in dieser Beziehung vor Andern in einer begünstigenden Lage sich befindet, weil die Nothverhältnisse ihn zur höchsten Anstrengung zwingen und weil die energischesten Tugenden am besten in engen Verhältnissen zu entstehen pflegen; aber dann muß er ein Mann erster Sorte sein, wie er überall selten gefunden wird; wir werden dann allerdings in der Hauptsache zufrieden sein, aber es doch bedauern, daß ein so vorzüglicher Mann nicht im Stande ist, seinen Schülern die dem hohen Grade sittlicher Gewöhnung entsprechende intellectuelle Bildung zu geben. Die Regulative legen darauf nur geringen Werth, es geht das aus dem ganzen Zuschnitt des Unterrichtsmaterials hervor; sie erklären sich mit einem Minimum von Kenntnissen zufrieden. Diese Thatsache läßt sich in natürlicher Weise erklären und findet in einem Umstande ihre volle Rechtfertigung. Ihre Verfasser haben wahrgenommen, daß Tausende von bestehenden Schulen das von ihnen vorgeschriebene Minimum nicht leisten, sie sind der Meinung, daß man Gott zu danken Ursache habe, wenn allüberall dieses Minimum in der That producirt würde, und man muß (leider) gestehen, daß sie darin Recht haben. Denn es giebt, auch im preußischen Staate, Tausende von Schulen, deren Leistungen weit, zum Erschrecken weit hinter den gegebenen Vorschriften und den verlangten Forderungen zurückbleiben.

Aber jene Wahrnehmung durfte nicht dazu verleiten, den gesammten Lehrplan nach diesen dürftigen und unglücklichen Verhältnissen zuzuschneiden, durfte nicht davon ab-

halten, einen Musterlehrplan aufzustellen, selbst wenn demselben nur in der geringeren Anzahl der jetzt bestehenden Schulen genügt werden möchte. Jeder Anstalt, wie jedem Menschen, muß ein Ideal vorschweben, nach dem zu streben ist. Daß man es nicht erreicht, schadet nicht, und wenn man die Ursachen erkennt, die es verhindern, und diese Ursachen nicht in abzustellender Mangelhaftigkeit der betr. Personen, sondern in augenblicklich unabänderlichen Verhältnissen liegen, so trifft Niemand ein Vorwurf, man bedauert, wirft aber darum das Bild des Vollkommneren nicht bei Seite, weil dieses Bild nothwendig ist, um stets nach dem Höheren zu streben.

Wenn daher die Regulative einen Musterlehrplan entworfen und darin dasjenige verzeichnet hätten, was eine nach den jetzigen Zeitbegriffen vollkommne, durch ihre Leistungen ganz und gar befriedigende Schule leisten kann und folglich soll, so konnten sie zugleich erklären, daß man nach Maaßgabe beengender Verhältnisse von dem Einen und Andern absehen, sich auch allenfalls mit den und den Leistungen zufrieden erklären, mit dem und dem Minimum, das aber unter allen Umständen aufgebracht werden müsse, sich begnügen wolle; sie durften aber von diesem Minimum nicht ausgehen, durften die einklassige Schule nicht zum Vorbilde der mehrklassigen machen, kurz durften auf die Aufstellung eines idealen, hohe Anforderungen an die Schulen und Lehrer machenden Lehrplanes nicht verzichten. Daß die Regulative dieses nicht gethan haben, hat augenblicklich eine sehr betrübende, von der anderen Seite aber erhebende und tröstende Wirkung hervorgebracht.

Der Eindruck, den die R. auf die Lehrer gemacht haben, ist ein niederschlagender, ein tief niederschlagender gewesen.

Diese Wirkung ist eine betrübende; denn sie lähmt die Thatkraft, den aufstrebenden Sinn, von dessen Energie Alles abhängt. Die Lehrer haben mehr, haben höhere Anforderungen an die Schule, haben auch Anderes erwartet. Sie haben sich durch die geringeren Anforderungen gedrückt gefühlt,

es hat sie niedergeschlagen. Nach meiner Ansicht ist dieses Resultat eine große, sehr schwer wieder gut zu machende Calamität. Notabene, dieselbe hat die besseren, die tüchtigeren Lehrer getroffen, die überall nur der Berücksichtigung werth sind — ich bedaure es tief, ich betraure es. Denn kein Stand in der Welt hat gerechtere Ansprüche auf Erhebung, Belebung, Anerkennung, Aufmunterung u. s. w., als der Lehrerstand. Wer das nicht einsieht, nicht empfindet; wer die Lehrerverhältnisse behandeln kann, wie die anderer Stände: der ist nicht nur kein Menschenfreund, nein, er ist nicht einmal ein Kinderfreund, was doch in der That nur sehr wenig ist, und ein solcher verdient wahrlich auf dem Gebiete der Schule auch nicht den geringsten Posten. Aeußerliche, rein administrative Behandlung des Lehrerstandes vernichtet geradezu die Empfindungs-, Gesinnungs- und Denkweise ächter Lehrer, die als Erzieher wirken sollen und wollen und darum wissen, was für eine Gesinnungs- und Empfindungsweise einzig und allein zum Erziehen befähigt.

Diese ächten und wahren, unsichtbar-sichtbar erziehenden Lehrer tragen von ihrem Wirken ein Ideal in dem Kopfe, und weil sie dies thun, eben darum sind sie ächte und wahre Lehrer und Erzieher. Sie sind die Hefe in dem Lehrercorps. Ihren Ansichten, ihren Strebungen, ihren Wünschen nicht entsprechen, heißt und bedeutet nichts weniger, als die ganze Wirksamkeit des Lehrerstandes abschwächen. Von den Regulativen sage ich nur: sie haben den Lehrerstand niedergeschlagen, sie haben auf die besten, strebendsten, tüchtigsten Lehrer niederschlagend gewirkt. Diese edlen und trefflichen Männer hätten sich gefreut, hätten sich gehoben gefühlt, wenn hohe Anforderungen an sie gemacht worden wären. Das Gegentheil ist leider geschehen.

Aber dieser Eindruck tröstet — erhebt den Freund der Jugenderziehnng und Bildung. Denn dieser Eindruck beweiset, daß der Theil der Lehrer, der hier nur gemeint sein kann, von edlem Streben beseelt ist. Er will weiter, er ist nicht zufrieden mit den Leistungen, die er bisher producirt

hat, er verlangt nach Hülfe, Unterstützung und Hebung, um mehr zu leisten, um den Anforderungen an Erziehung und Bildung, die nicht nur die Welt, sondern die er selbst zu machen sich gedrungen fühlt, mehr und mehr und dadurch sich selbst zu genügen — wahrlich bei jener niederschlagenden Erfahrung eine tröstende, eine erhebende, eine freudige Erscheinung. Eine freudigere giebt es nicht; denn sie überzeugt von dem edlen Geiste, der in einem Theile des Lehrerstandes lebt, was zu wissen und zu denken den Lehrer und dessen Freund über niederschlagende Erscheinungen mancherlei Art erhebt. Ich kann mich nicht enthalten, schmerzvoll hinzuzufügen, daß es zu wünschen gewesen wäre, man hätte in den Regulativen etwas von der Wahrnehmung dieser Aufopferungsweise verspüren können.

Man kann von der Meinung ausgehen: die Lehrer wollten hoch hinaus — sie überschritten die Grenzen ihres Berufs — sie trieben in den Schulen Dinge, welche dem Standpunkte und den Bedürfnissen der Volksjugend nicht entsprechen und vernachlässigten darüber oft das Nothwendigste — sie hätten eine übertriebene Meinung von der Bedeutsamkeit ihrer Stellung, und wie die allbekannten Klagen und Anklagen der Lehrer weiter heißen. Es ist das eine Auffassungsweise, die sich behaupten, die sich aber auch bestreiten läßt. Ich halte sie nicht für richtig, halte sie für falsch, für nachtheilig, lasse mir aber zugleich gefallen, von dem entgegengesetzten Standpunkte aus meine Ansicht für nachtheilig und schädlich erklärt zu hören. Aber ich muß einen Augenblick davon reden. In so wichtigen Angelegenheiten, wie die vorliegende, geziemt sich die Offenheit. Und deßwegen muß ich sagen, daß die Neigung zur Beschränkung der Schulwirksamkeit und der Lehrerbildung, wie sie aus den Regulativen hervorleuchtet, in einer bestimmten Auffassung der ganzen Zeit- und Lehrerverhältnisse ihren tieferen Grund hat, und daß von da her ihren Verfassern der Antrieb gekommen ist, so zu wirken, wie sie wirken. Dieselben gehen nämlich von der Ansicht aus, daß das Stre-

ben der neueren Zeit, besonders seit sieben und mehr Jahren, in einer verderblichen Richtung der Menschen seinen Grund habe, daß dieselbe durch Wiederherstellung der alten Bollwerke gegen Neuerungssucht, Verflüchtigung und Umsturz, durch Fesselung und Bindung der Gedanken durch Autorität wiederhergestellt und deßhalb die Jugend in bestimmterer, positiverer Weise als bisher erzogen werden müsse. Ich deute diese Ansicht nur an, man hat sie die conservative genannt, und sie ist conservativ oder auch wiederherstellend, indem sie das Bestehende oder Bestandene in Familie, Kirche und Staat als das Gute, das Höchste anerkennt und aufstellt.

Dieser Ansicht steht eine andere Auffassungsweise der Dinge und Zeitzustände gegenüber, nämlich die, daß die vorhandenen Zustände und Verhältnisse sehr mangelhaft, daß sie der Verbesserung sehr bedürftig seien, daß es die Aufgabe der Lebenden sei, fortentwickelnd und neubildend zu wirken.

Es kommt nun darauf an, welche Ansicht die richtige ist. Dieses zu untersuchen, ist kein Gegenstand unserer Untersuchung. Jeder muß das bei sich ausmachen. Ich mußte nur die Sache berühren, um nach meinem Verständniß die Beschaffenheit und die Tendenz der Regulative aus ihrem Ursprunge zu erklären. Dieser Ursprung ist die sogenannte conservative Gesinnung — („sogenannt" wird keine Beleidigung sein und soll keine ausdrücken —). Dieselbe hat ihren Verfassern den Gedanken und den Plan eines „Umschwunges" eingegeben und die Beschaffenheit der Regulative erzeugt.

Meine Ansicht ist eine andere, und ich glaube, auch die der Mehrzahl der Lehrer, die darüber eine Stimme haben, wie die des ganzen Volkes ebenfalls.

Der hier vorliegende Gegensatz ist in kurzen Worten der:

Die Erziehung der Jugend muß ihre Bestimmung und ihr Ziel von den realen, historisch gegebenen, von den Vorfahren überkommenen Zuständen der großen Erziehungsfactoren in Familie, Kirche und Staat empfangen, die Jugend muß zur Tauglichkeit für die bestehenden Verhältnisse, sowohl im Glauben, wie im Denken und Wollen

erzogen, und Alles vermieden werden, was sie zum Hinausgehen über die einmal gegebenen Verhältnisse veranlassen könnte u. s. w.

Die Erziehung der Jugend hat Richtschnur und Ziel von der Erkenntniß der Menschennatur und den in ihr liegenden Entwickelungsgesetzen zu entnehmen, den jungen Menschen zum Menschen zu bilden, alle seine Anlagen und Kräfte zu entwickeln und zur Erzielung dieser Bildung alle dazu vorhandenen edlen Factoren der Gegenwart zu benutzen u. s. w.

Der Gegensatz leuchtet ein. Die der ersten Ansicht sagen zu den Anhängern der zweiten: Ihr abstrahirt von allem Gegebenen, Ihr habt ein luftiges, in das Leere verflüchtigendes Idol im Kopfe, Ihr erzeugt Menschen nach Neuerungen begierig u. s. w.

Die der zweiten Ansicht erwidern ihnen: Das Vorhandene ist Euer Gott, das Greifbare, Materialistische, mit allen seinen Mängeln und Gebrechen, Ihr erziehet zur Abgötterei gegen dasselbe, Ihr macht die Fortentwickelung nach Möglichkeit unmöglich, Ihr entwürdigt den zur Selbstständigkeit und freien Selbstbestimmung zu erziehenden Menschen durch die Bindung an Autoritäten u. s. w.

Wer Recht hat, ist hier nicht auszumachen. Es bedurfte aber dieser Andeutung, um den Ursprung der Beschaffenheit der Regulative, ihr Ziel und ihre Tendenz klar zu erkennen. Dieselben sind nicht das Ergebniß der höheren Gesammtbildung der Zeit, sondern die Frucht einer ganz bestimmten, einzelnen Auffassung der Gegenwart.

10.

Die preußische Nation, oder besser das preußische Volk — denn es ist ein Stamm oder ein Complex mehrerer Stämme der großen deutschen Nation — hat einen bestimmten Charakter. Die Erziehung der Jugend der Nation und des Volkes muß diesem Charakter entsprechen. Thut dies

die von den Regulativen vorgeschriebene Erziehungs- und Bildungsweise?

Diese Frage kann nicht beantwortet werden, wenn wir uns nicht der Hauptzüge in dem Charakter des preußischen Volkes erinnern und damit die Erziehungsfactoren der Regulative zusammenhalten.

Man hat den preußischen Staat den Staat der Intelligenz, einen protestantischen Staat genannt.

Diese Bezeichnungen sind, wenn wir auf die eigentlichen Gründer des preußischen Staates, auf die Hauptmomente und Epochen seiner Geschichte und den Geist, der in denselben hervortrat, blicken, richtig und zutreffend. Ich erinnere — eines Mehreren bedarf es kaum — an den Großen Kurfürsten und an Friedrich den Großen, welche den eigentlich preußischen Geist in sich trugen und ihn auf ihr Volk verpflanzten, oder darin zur Reife brachten. Es ist der Geist der Intelligenz, der Geist des Prüfens und Forschens, der Denkfreiheit, der Selbstständigkeit, der Selbstbestimmung, der Energie, mit einem Worte des Protestantismus, der hier als formales Princip zu fassen ist. Auf diesen Eigenschaften jener großen und der ihnen ähnlichen Regenten ruht die Blüthe des preußischen Staates, der durch die Energie des Volks zu einem Militairstaate und dadurch zu einer europäischen Großmacht emporgewachsen ist.

Der Boden, den das preußische Volk bewohnt, ernährt die Menschen nur, wenn sie ihn mit Fleiß und Anstrengung bebauen; sehr Vieles muß ihm abgerungen werden. Die Seeküsten erfordern energische, kühne Männer. Preußen verdankt die hohe Blüthe seiner Industrie dem Gewerbefleiß und der Intelligenz seiner Bewohner.

In den ruhmvollen Epochen der preußischen Geschichte hat sich dieser Geist der Intelligenz, der Energie, der Charakterstärke und Aufopferungsfähigkeit bewährt. Wir erinnern an die Kriege jener Helden, an die unvergeßliche glorreiche Zeit von 1813.

In den Wissenschaften und Künsten ist Preußen hinter

keinem deutschen Staate zurückgeblieben, die meisten hat es überflügelt. Seine Universitäten gehören zu den ersten Deutschlands und der Welt, der Ruhm seiner Schulen, hoch und niedrig, ist zu allen Culturvölkern der Erde gedrungen.

Diese glänzenden Resultate verdankt Preußen dem Geiste seiner Regenten, der Intelligenz und Energie seines Volkes.

Dieser Geist ist zu erhalten, zu pflegen, zu steigern. Darauf beruht die Hoffnung einer ferneren gedeihlichen Entwickelung; das diesem Geiste entsprechende Verfahren, in Verwaltungs- wie in Erziehungs-Angelegenheiten, ist ächt conservativ. Wenn Etwas diesem Geiste widerspricht, aber zugleich conservativ genannt wird, so ist das ein Widerspruch in sich selbst. Den Worten, vielleicht auch dem Willen nach conservativ, der That und den Resultaten nach das directe Gegentheil davon.

Ich sage nun meine Meinung.

Die Erziehungs- und Bildungsweise, welche die Regulative vorschreiben, ist in dem bezeichneten, historischen Sinne nicht conservativ; sie entspricht dem preußisch-deutschen Geiste der Intelligenz, der Energie und des Protestantismus nicht.

Ich belege meine Meinung durch folgende sechs Momente:

1. Die umfassende Pflege des Gedächtnisses und die überwiegende Werthlegung auf Auswendiglernen und Behalten von Stoffen, deren Verständniß zum Theil weit über die Befähigung des Alters, dem sie zugemuthet wird, hinausgeht, entwickelt den Geist nicht, sondern belastet ihn und drückt ihn nieder.
2. Der supranaturalistische Glaube, das supranaturalistische Glaubenssystem, die strenge Symbolgläubigkeit, welche in den Lehrer-Bildungsanstalten und durch die Lehrer in den Schulen als darin heimisch erhalten oder wieder darin heimisch gemacht werden soll, nimmt die Empfänglichkeit und vielfach die Passivität, (das passive, wir müssen wegen der Unbegreiflichkeit vieler Dogmen sagen, verstandlose Hinnehmen auf bloße Autorität hin) in Anspruch; die kindlichen und jugend-

lichen Schwingen des Geistes werden dadurch nicht beflügelt, sondern gelähmt.

3. Mit der Verbannung der wissenschaftlichen Zweige der bisherigen Bildungsweise in den Seminarien, der Pädagogik, Didaktik, Methodik, Psychologie u. s. w., wird die Bildung der künftigen Lehrer, wie es die gesteigerten und sich von Jahr zu Jahr steigernden Anforderungen erheischen, nicht gehoben, sondern beschränkt und gemindert. Auf die Bildung der Schulkinder hat dies dieselbe, wenn auch nicht beabsichtigte Wirkung. Denn wie die Lehrer, so die Schüler.

4. Dasselbe Resultat wird herbeigeführt durch die Beschränkung des Wissens und der Bildung durch die naturwissenschaftlichen Fächer, deren Einfluß und Bedeutung auf Industrie, Technik und das gesammte Leben täglich steigt, weßhalb von Lehrern, die den Anforderungen der Gegenwart und Zukunft entsprechen sollen, eine Steigerung des naturkundlichen Wissens und der durch sie zu erzeugenden Bildung gefordert werden muß.

5. Dasselbe gilt von der Pflege der Mathematik*), deren Einfluß auf Entwickelung der Intelligenz von Niemand in Abrede gestellt wird, indem sie zugleich als die

---

*) Es passirt Staunenswürdiges! Pestalozzi und seine Jünger haben nicht nur die für den Jugendunterricht passende Methode des mathematischen Unterrichts (die genetisch-heuristische) dargethan, sondern auch praktische Leitfäden danach gearbeitet, anno 1809. Und was passirt 1854 in Eisenach? Die daselbst anwesende Versammlung von Realschuldirektoren und Lehrern begrüßt die Darlegung derselben als eine neue Entdeckung, Erfindung oder Findung (wie soll man sagen?) mit vollem Applaus!

Solche Dinge können und werden passiren, so lange man es für überflüssig erachtet, für die Lehrer höherer Schulen practische Seminare zu errichten, d. h. Anstalten, welchen man, außer der technischen Bildung dieser Lehrer, naturgemäß die Fortentwickelung der „Methode" aufträgt. —

Basis gründlich naturwissenschaftlicher Kenntnisse anzusehen ist.

6. Die von den Regulativen vorgeschriebene Unterrichtsweise entspricht nicht den Gesetzen der nach und nach, wenigstens in den besseren, fortgeschrittenen Schulen herrschend gewordenen, naturgemäßen, von Innen heraus entwickelnd-erziehenden Unterrichtsweise.

Summa und Schluß: die Mittel und Vorschriften wie die Tendenz der Regulative beabsichtigen und fördern nicht ausdrücklich und direct die Erhaltung und Steigerung des oben charakterisirten Geistes der Untersuchung und Prüfung, der Denkfreiheit, der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, mit andern Worten nicht des protestantischen freien, nicht des preußischen Geistes seines Volkes und seiner Geschichte.

11.

Unter den Zwecken, welche die Erziehung und Bildung der Lehrer anstreben soll, nennen die Regulative auch die vaterländische, patriotische Gesinnung (S. 8).

Dieselben verordnen deßhalb, daß in die Privatlectüre der Seminaristen aufgenommen werden soll, was außer Anderem „Patriotismus" zu fördern geeignet ist (S. 30). Aus den in dieser Absicht empfohlenen Schriften entnimmt der Leser, daß unter Patriotismus und vaterländischer Gesinnung nicht bloß die Liebe zur preußischen Heimath und die Aufopferungsfähigkeit für die Interessen derselben, sondern auch der Patriotismus für das gesammte deutsche Vaterland verstanden werden soll.

Kein deutscher Lehrer wird diesen Zweckbestrebungen widersprechen, sondern alle werden unbedingt zustimmen.

Aber um so auffallender erscheinen dagegen die diesen Abschnitt einleitenden Worte: „Ausgeschlossen von der Privatlectüre muß die sogenannte klassische (deutsche) Literatur bleiben." Da sie auch keinen Gegenstand des eigentlichen Unterrichts abgiebt, indem sie bei Gelegenheit

des Gebrauchs des (Wackernagel'schen) Lesebuchs mit demjenigen bekannt gemacht werden sollen, „was ihnen aus der Geschichte der National-Literatur und aus dem Leben und der Zeit ihrer Repräsentanten zu wissen erforderlich ist", so wird die von den künftigen Lehrern angeeignete Kenntniß der deutschen Literatur (der „sogenannten", wie sich die Regulative auszudrücken für geeignet erachten!) sehr dürftig und der Kern und Geist derselben, welcher nur aus der bedächtigen Lectüre von Hauptschriften unserer wirklichen, nicht bloß „sogenannten" Klassiker gewonnen werden kann, wird ihnen fremd bleiben.

Das wird keiner von den deutschen Lehrern, die sich jemals um diesen Geist bemüht haben, selbst wenn sie ihn nur auf sich wirken ließen, billigen, da jeder von diesen empfunden und wahrgenommen haben wird, was er an edlen Gefühlen, an erhabenen und erhebenden Ideen durch sie gewonnen hat und wie er ihnen die reinsten und edelsten Genüsse verdankt.

Noch weniger aber wird Einer von denjenigen, welche die Mahnung der Erziehung zum Patriotismus für wichtig erachten und nach den Mitteln zu dieser Bildung suchen, jene Abmahnung, die direct als ein Verbot hingestellt wird, billigen. Ich muß gestehen, daß ich den Zusammenhang desselben mit jener preiswürdigen Absicht aufzufassen außer Stande bin. Meinen Vorstellungen drängt sich hier ein unlöslicher Widerspruch auf. Nach, wie ich glaube, bisher allgemein angenommener Meinung nimmt die Kenntniß und Bekanntschaft mit der deutschen klassischen Literatur unter den Mitteln, durch welche der deutsche Knabe, Jüngling und Mann Liebe zu seiner Nation gewinnen kann, den ersten, obersten Rang ein. Sie ist, wie jede Literatur eines Volkes, der treueste Abdruck des deutschen Geistes auf dem Gipfel seiner Entwickelung. In ihr sind die erhabensten Gedanken, welche deutsche Männer erregt und begeistert haben, niedergelegt, die höchsten Ziele allgemein-menschlicher und deutsch-nationaler Bestrebungen ausgesprochen; der edelste

Gehalt ist in den reinsten Formen ausgeprägt, und wer sich ihrem Einfluß hingiebt, wird von ächt-deutschem Geiste angeweht, durch ihn gereinigt und geläutert, mit einem Worte: in deutsch-nationaler Weise erzogen und gebildet. Wer dazu nicht gelangt, erfährt die Einwirkungen der edelsten Art nicht, der ächte deutsche Geist bleibt ihm ein unbekanntes X, es ist ein Unglück für jeden auf deutscher Erde Gebornen — darum unbegreiflich der Gedanke, daß es heilsam sei, die ersten Erzieher der deutschen Jugend von der Vertiefung in diese Geistesschätze abzuhalten, sie mit oberflächlicher, gelegentlicher Kenntniß derselben abzuspeisen und das nahe liegende Mittel, deutsches Gemüthsleben, deutsche Gesinnungen und Ideen kennen, hochschätzen und lieben zu lernen, zu verschmähen.

Alle anderen Mittel zur Erweckung vaterländischer Gesinnungen erweisen sich, diesem verglichen, als Aeußerlichkeiten, Absichtlichkeiten, mehr oder weniger ersonnene Veranstaltungen, Anregungen und Ermahnungen durch Worte, kurz als Schwächlinge, wo nicht mitunter geradezu als Verkehrtheiten, als z. B. wortreiche Schilderungen der Größe und Vortrefflichkeit deutscher Männer und Frauen, Feier vaterländischer Feste (hier wäre das zweideutige Wort „sogenannt" eher zulässig), Beschreibungen der Vorzüge der deutschen Länder, der angebornen deutschen Natur nach Gemüthstiefe, Glaubenskraft, Religiosität und was dergl. mehr ist. Die Einweihung eines Jünglings in ein einziges Geisteswerk eines unserer klassischen Geistesheroen, besonders wenn er durch sein eignes Gemüth diesen Genuß sucht, sich ihn in stillen Freistunden verschafft, und seine Mußestunden dazu benutzt, befruchtet seinen Geist in edlerer, nachhaltigerer Weise und gewinnt ihn mehr für Heimath und Vaterland, als alle Schriften von Schubert, J. Gotthelf, Wildenhahn und Matthesius bis zu den Märchen der Gebrüder Grimm, die nebst andern (S. 30) zu dem oben genannten Zwecke den Seminaristen empfohlen werden.

Wer das deutsche Volk von der Literatur seiner Klassiker,

wer die deutsche Jugend, auch die Volksschullehrer, von ihr entfernt zu halten sucht (und wie soll sie an die Jugend kommen, wenn deren Lehrer sie nicht kennen?), dem darf man mit Recht die Frage vorlegen, was für Vorzüge denn eigentlich für Deutschland und das deutsche Volk, andern Ländern und Nationen gegenüber, noch bleiben? Ist es die Einheit, ist es die Kraft, ist es der Reichthum, ist es die politische Größe, ist es das treue Festhalten der deutschen Stämme an einander jetzt wie in aller Zeit, ist es das Nationalgefühl, ist es die Achtung anderer Nationen in allen Welttheilen, ist es die Zähigkeit und Unüberwindlichkeit der deutschen Natur, oder was ist es sonst?

Ich denke, in allen diesen Stücken nehmen Land und Leute nicht den obersten, nicht einen der ersten Plätze ein. Was bleibt denn noch, wenn der Ruhm des Besitzes all der genannten hohen Güter bei wahrheitstreuer Forschung schwindet, sich mehr oder weniger in Nichts auflöset, und sich die Bemühung, diesen vermeintlichen Ruhm festzuhalten, als eitler Hochmuth und leere Prahlerei erweiset; Nichts bleibt; aber die deutsche Literatur bleibt, diese unverwelkliche Blüthe des deutschen Geistes.

Nehmet sie weg, und Alles, was Euch bleibt, ist gegen das, was verloren geht, nichts oder wenig! Sie ist des deutschen Volkes eigenstes Eigenthum, das reinste Gepräge seines Geistes, ist das Einzige, um deßwillen andere Culturvölker, an deren Achtung etwas gelegen sein kann, uns beneiden, zu uns hinaufschauen, die deutsche Nation und Natur und die Höhe der Bildung ihrer ersten Männer bewundern!

Ich muß daher gestehen, daß es mir schlechthin unfaßbar ist, wie man es für rathsam erachten mag, deutsche und deutsch zu erziehende Jünglinge, die zu deutschen Lehrern gebildet werden sollen, deren Händen die erste Erziehung der Jugend des deutschen Volkes, der Hoffnung der Zukunft, anvertraut werden soll, wie man, sage ich, es für pädagogisch, für patriotisch erachten mag, sie von dem Genuß

der Werke der deutschen Klassiker, selbst in der Privatlectüre, abzuhalten und ihnen dadurch die erste, reichlichst fließende Quelle der Bildung zu deutschen Gesinnungen und Ideen und dadurch zu patriotischem Denken und Wollen zu verschließen.

Ich muß die Rechtfertigung und Entschuldigung dieser pädagogischen Maaßregeln Anderen überlassen; ich bin unfähig dazu. —

12.

Paßt ein nach der Norm, welche die Regulative aufstellen, gebildeter Lehrer in die heutige Welt?

Führen wir zur Beantwortung dieser wichtigen Frage einige Beispiele an! Wir sind zur Aufstellung und Untersuchung derselben um so mehr berechtigt, als die Regulative dem Lehrer einschärfen, auf die bestehenden Verhältnisse Rücksicht zu nehmen. Folglich muß er dieselben nicht bloß kennen, sondern seine Bildnng muß denselben entsprechen.

Die Vorbereitung zum evangelischen Seminar erhielt der angehende Jüngling bei einem evangelischen Lehrer unter Mitwirkung eines evangelischen Pfarrers. Die Regulative unterscheiden Lutheraner und Reformirte, weisen jene an den Luther'schen, diese an den Heidelberger Katechismus. Wie es ein Seminar machen solle, in welches jene wie diese aufgenommen werden, sagen die Regulative nicht, ich weiß es auch nicht, begreife es auch nicht, da der Religionsunterricht in dem Seminar sich an den Katechismus, natürlich einer Confession (an beide zugleich würde doch eine heillose Diffusion und Confusion hervorbringen) anschließen soll. Aus der hier vorliegenden Schwierigkeit weiß ich keinen Ausweg.

Aber genug, der junge Mensch wird in eine, seine Confession eingeführt. Natürlich hält er sie, ihre Lehren, ihren Cultus, ihre Symbole für die besten, einzig wahren. In dem Seminar hört er dasselbe, die Lehrer schwören auf

denselben Glauben, sie verpflichten ihn immer von Neuem auf denselben, sie machen es ihm zur heiligsten Pflicht, denselben, den wahren, von heiligen Männern formulirten Glauben, weiter zu verbreiten.

So vorbereitet und mit solchen Gesinnungen tritt der Jüngling oder junge Mann, an dem, wie das betreffende Seminar mittheilt, die Erziehung gelungen ist, in das Leben. Er soll mit Katholiken, mit Protestanten anderer Farbe, vielleicht mit Juden friedlich leben, ja er soll auch Kinder dieser Andersgläubigen in seine Schule aufnehmen und erziehen helfen.

Solches vermag ein Mann trotzdem, daß er seiner Confession treu zugethan ist, in dem Falle, wenn er sich anderweitig eine höhere Bildung angeeignet, Menschenkenntniß und Erfahrung sich erworben, zum Kern und Wesen aller wahren Religion durchgedrungen ist. Ich behaupte aber: ein zwanzig- oder einundzwanzigjähriger junger Mann, der so dürftigen Unterricht erhalten hat, wie die Regulative ihn vorschreiben, der nur sein alleinseligmachendes Glaubenssystem kennen gelernt hat, der, nach der Vorschrift der Regulative, von der Kenntniß der Kirchengeschichte abgehalten worden ist, kann das nicht. Es müßte wie ein Wunder zugehen, wenn er nicht ausschließlich auf die Wahrheit seines Glaubens schwören, Andere für Falsch- und Irrgläubige erklären sollte. Ja, dabei wird er nicht stehen bleiben. Er wird ihnen, wenn nicht öffentlich und direct, doch in seinem Herzen Vorwürfe machen; er wird sie, wenn er etwas heftigen Temperaments ist, der absichtlichen Verhärtung gegen die „Wahrheit", er wird sie der Verleugnung des „wahren Glaubens", er wird sie der Ketzerei beschuldigen, und er wird dies außerdem in dem Maaße thun, als er festgläubig und — beschränkt ist. Der Vornirte schließt in solchem Falle die Glaubensgenossen in den Himmel ein, die Anderen schließt er aus — der Fanatiker ist fertig.*)

---

*) Ein Mensch ohne allgemeine Bildung beurtheilt alle Dinge nach

Glauben, nämlich das glauben, was er glaubt, ist ihm gleichbedeutend mit Gutsein. Das Verdammen liegt im Wesen jedes exclusiven Glaubens. „Wenn wir gegen Andersdenkende eifern und sie verwünschen, so sind es nur gottselige Flüche", hat Herr Sander gesagt. „Wen Gott verdammt, warum sollten den nicht auch die Menschen verdammen?" Ein Glaube jener Art schiebt Alles in die Gesinnung. Der Ungläubige (— Andersgläubige) ist ihm aus Bosheit oder Verstocktheit ungläubig. Wer die Rechtgläubigkeit für Tugend erachtet, ist gut gegen die „Rechtgläubigen", böse gegen die „Ungläubigen"; in einem solchen Glauben steckt ein grundböses Princip. —

Paßt ein Mensch dieser oder nur ähnlicher Art in die heutige Welt, in die gemischte Gesellschaft? Ist er befähigt, christliche Tugenden und humane Gesinnungen in seiner Umgebung zu verbreiten?

Ich muß diese Fragen verneinen. Ich sauge meine Meinungen in dieser Beziehung nicht aus den Fingern, ich rede aus Erfahrung. In die Seminare, deren Vorsteher ich gewesen, traten nicht selten junge Leute ein, die in ähnlicher Weise erzogen waren, wie die Regulative es wollen, nämlich in beschränkten Verhältnissen aufgewachsen, unter der Leitung von confessionellen Lehrern und Geistlichen, von welchen sie in der Regel die besten Zeugnisse, besonders auch die Versicherung ihres „festen evangelischen Glaubens" mitzubringen pflegten. Ich weiß, was für Urtheile sich diese 17- und 18jährigen Gelbschnäbel, auf die Autorität ihrer früheren Lehrer schwörend, über Andersdenkende erlaubten. Enthusiastische Protestanten pflegen zu meinen, nur die Katholiken seien intolerant, nur aus ihrem Munde höre man den (ihren Urheber entehrenden) Vorwurf der Ketzerei; ach nein, Strengevangelische (und strenggläubig will man sie ja haben) urtheilen und verurtheilen ebenso, und sie sind in

---

dem ihm überlieferten Maaßstabe, den er für den höchsten erachtet. Es ergeht ihm wie dem festgerannten Advokaten, er verliert judicium veri et falsi.

dieser Beziehung nicht anders und nicht besser als jene. Wenn es nun in jenen häufig vorkommenden Fällen das Seminar für seine Aufgabe gehalten hätte, diese jungen Leute noch mehr in ihrer ausschließenden Richtung zu verfesten, ihnen nicht durch Kirchengeschichte, Weltgeschichte, Psychologie u. s. w. ein Licht aufzustecken: hätte dann die Anstalt in solchen Lehrern (!) etwas Anderes erzogen als junge Fanatiker, oder, wie der Volkswitz sagt, Luthersche Dick- und calvinische Spitzköpfe?! —

Paßt ein Mensch dieser Art in das öffentliche Leben? kann er den bestehenden Verhältnissen Rechnung tragen?

Ich zweifle nicht daran, man will keine religiösen Eiferer bilden; aber Alles ist dazu angethan. Wie kann Einer, dem man von Jugend auf einen Glauben einexercirt hat (anders kann man es doch nicht nennen — denn in anderer Umgebung würde er ja für das directe Gegentheil enthusiasmirt sein und sich dafür echauffiren!), wie kann Einer, der von der Natur des Menschen, von natürlicher Entwickelung, von der natürlichen und darum nothwendiger Weise unter verschiedenen Völkern und in verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Culturstufen stattfindenden Verschiedenheit der Religionen keinen Begriff hat, wie kann Einer, dem die Geschichte der Religionen unbekannt geblieben ist, bei enthusiastischer Verehrung seiner Confession und bei dem daneben bestehenden Mangel an allgemeiner Bildung etwas Anderes sein als ein religiöser und kirchlicher Eiferer? Die Geschichte aber bezeugt die Wahrheit, daß die Zeiten des theologischen Eifers und Haders in jeder Beziehung den unglücklichsten und traurigsten Zeiten der Geschichte des Menschengeschlechts beizuzählen sind. Ich denke, man braucht in dieser Beziehung nur an das 16te und 17te Jahrhundert zu erinnern, an die Zeiten der Rohheit und Entartung, die doch wohl den Satz deutlich genug illustriren, daß die dogmatische Festgläubigkeit eines Menschen noch nicht im Geringsten seine Sittlichkeit und Gesittetheit verbürgt. Auch ist jeder Geschichts-, Jugend- und Menschenkenner von der

Wahrheit überzeugt, daß „nichts einen so hartnäckigen Rost an dem reinen Spiegel der Menschenseele hervorbringt als die dogmatische Befangenheit."*)

Nun sind wir aber in unserm heutigen Leben über die Zeit der theologischen Controversen glücklicher Weise hinaus; wir haben aufgehört, den Werth der Menschen nach ihren kirchlichen Bekenntnissen zu taxiren — eine der reifsten und edelsten Früchte allgemeiner Bildung und Gesittung. Diese allgemeine Bildung ist mehr werth als die Verfestung in die Dogmen einer Kirche, und man kann in voller Wahrheit von einem Menschen, welcher dieser ohne jener theilhaftig geworden, sagen, daß er in die heutige Welt nicht mehr passe. —

Gehen wir zu einem zweiten Beispiel über!

Wir begleiten den Zögling der Regulative als jungen Lehrer in die Gemeinde, in welcher er, sei es in der Stadt oder auf dem Lande (in manchen preuß. Provinzen hat der ehemalige Unterschied von Stadt und Land aufgehört), mit Personen der verschiedensten Bildung in Berührung kommt; oder er wird Hauslehrer bei einem Kaufmanne, einem Gutsbesitzer, einem Amtmanne, oder er soll, und oft, wenn er existiren will, muß er den Kindern derselben, z. B. den heranwachsenden Töchtern, Unterricht ertheilen; wie wird er in diesen Verhältnissen bestehen?

Französisch oder englisch kann er nicht; in der Mathematik ist er ein Stümper; die allgemeine Weltgeschichte ist ihm fremd, oder er weiß brockenweise Dieses und Jenes davon; von Engländern, Franzosen und andern Culturvölkern hat er gehört, aber er weiß nichts von ihrer Geschichte; von der Erdkunde hat er das Oberflächlichste inne, von dem Inhalte der Astronomie hat er Einiges gehört, wenig oder nichts begriffen; Geognosie oder Geologie, d. h. die interessanten, tief bildenden Lehren über das, was er mit Füßen tritt und wie es entstanden ist, kennt er wahrscheinlich nicht

*) Dr. Weber, Revision des deutschen Schulwesens. Frankf. a. M. 1847, S. 368.

dem Namen nach; von Mineralien, Pflanzen, Thieren weiß er Einiges, von der Anthropologie (Physiologie und Psychologie) blutwenig; in der Kenntniß der eigentlichen Naturwissenschaften, Chemie, Physik, Meteorologie und deren Anwendung auf Maschinenkunde und Technik überhaupt, übertrifft ihn jeder Gewerb=, jeder Schüler, der eine Realschule durchgenommen hat; in der deutschen Literatur ist er ein Ignorant, jede Frau, jedes erwachsene Mädchen beschämt ihn; um sich zu decken, wird er, „in seines Nichts durchbohrendem Gefühle" wegen sichtbar gewordenen Mangels allgemeiner Bildung, auf seine Rechtgläubigkeit pochen, durch Instinct zur „Fortification seines Daseins" (wie Goethe es nennt) zu denjenigen übertretend, qui se font dévots, de peur de n'être rien; ich frage den Leser: paßt ein solcher Mensch in die heutige Welt? ist ein solcher Mensch befähigt, die Verhältnisse der Gegenwart richtig zu beurtheilen? kann er ihnen, wie die R. verlangen, Rechnung tragen? Was für eine Stellung wird ein Mann dieser Art in der bürgerlichen Gesellschaft einnehmen? Wird er den ordinärsten Anforderungen, welche gebildete Eltern an den Unterricht und die Erziehung ihrer Kinder machen, zu genügen im Stande sein? — Wenn man Leute solcher Beschaffenheit als Lehrer der Volksjugend anstellt, heißt das im Sinne Sr. Majestät des Königes handeln, dessen Rede noch im vorigen Jahre „weiteres Fortschreiten auf der Bahn gedeihlicher Entwickelung" verheißt? Ich würde meine Leser zu beleidigen glauben, wenn ich darüber noch ein einziges Wort beifügte. —

13.

Nothwendiger Zusatz.

Nach allem Bisherigen möchte in dem Leser die Meinung entstehen, daß der Verf. dieser Zeilen ohne Ausnahme Alles, was die R. beabsichtigen und vorschreiben, tadle und verwerfe, daß er nichts Gutes an und in ihnen fände. Da dieß ein Irrthum wäre, so muß demselben begegnet werden. Wie könnte es auch anders sein, als daß, nachdem die Seminare Jahrzehnte

lang gewirkt und die Schulpädagogik, namentlich Didactik und Methodik, so große Fortschritte gemacht haben, ein für Gegenwart und Zukunft erlassenes Gesetz von dem Ertrage der Erfahrungen und Forschungen der vorhergegangenen Zeitalter, wenn nicht Alles, doch Dieß und Das, als probehaltig und erhaltungswürdig in sich aufnähme! So steht es auch mit den drei Regulativen, doch muß ich im Allgemeinen sagen: das Gute, das sie enthalten, ist nach meinem Bedünken nicht ihre Schöpfung, ist den Erfahrungen und Leistungen der Seminare entnommen; das Neue aber, das sie bringen, ist meistens nicht gut. Da ich nun von dem Letzteren, wie ich glaube, in hinreichender Ausführlichkeit geredet, so ist es dieses Ortes, nun auch das Gute in ihnen anzuerkennen. Auf absolute Vollständigkeit gehe ich auch hier nicht aus; ich hebe nur das hervor, was mir besonders in die Augen sticht.

1. Das starke und überall wiederholte Dringen der R. auf praktische Ausbildung der künftigen Lehrer.

Das ist auch jetzt noch ein Wort zu seiner Zeit. In unserem Vaterlande haben aus Ursachen, deren Erwähnung nicht hieher gehört, die theoretischen Richtungen über die praktischen vorgeherrscht, eine Schiefheit und Verirrung, die noch nicht gänzlich überwunden ist. Unsre gelehrten Studien leiden noch darunter, von den Universitäten ist die theoretische Richtung in die höheren Schulen und von da in die niederen eingedrungen, wissen hieß Bildung haben und geschickt sein, der Unterricht war hauptsächlich, ist es nur zu häufig noch, Wortunterricht, Ueberlieferung von anschauungslosen Begriffen von Mund zu Mund u. s. w., wie das Alles derjenige kennt, welcher das Geschick gehabt hat, eine Schule alter Art zu besuchen. Natürlich ist, besonders da, wo man die (traurige) Gewohnheit hat, die Seminarlehrer ausschließlich oder vorzugsweise unter den Literaten, theoretisch auf den Universitäten gebildet, zu suchen, die theoretische Richtung mit ihren Kennzeichen, dem Vordociren, Parliren, Hineinreden, Moniren und anderen Unarten der

Maulbraucherei, Schwatzsucht und Zungen-Dyssenterie, auch in die Schullehrer-Seminarien gedrungen; und nicht selten hat man hier auch den Lehrer viel öfter als die Zöglinge und viel von dem, was zum Wissen gehört, aber keine fruchtbare praktische Anwendung zuläßt, gehört.

Deßwegen, sage ich, war es auch jetzt noch ein Wort zu seiner Zeit, den Seminaren die Nothwendigkeit einer durchgängig praktischen Richtung vorzuhalten. Consequent verfolgen zwar die R. diese Richtung nicht, indem sie, namentlich was den Religionsunterricht betrifft, Lehren, Liederverse 2c. vorschreiben, die keinen praktischen Werth haben, auch, z. B. in der Naturkunde, noch auf Lernen und Wissen aus Büchern Werth legen; aber die allgemeine Forderung selbst ist, besonders in Betracht zungenfertiger, abstracter Theoretiker, anerkennenswerth. Denn noch immer fehlt es nicht an Seminarlehrern, besonders unter den von theologischer Wirksamkeit herübergeholten Seminardirectoren, welche, wenn nicht geständig, doch thatsächlich der Meinung sind, in der Seminaristen-Bildung dürfe das Wort, der Begriff, die Theorie vorherrschen, indem sich in der Seminarschule und später das lange Leben hindurch die Praxis hinzufinden werde. Deßwegen war es zeitgemäß, diesen groben Irrthümern, die sehr häufig in der pure theoretischen Richtung ihrer Vertheidiger, oft auch, daß ich es nicht verschweige, in der Vornehmigkeit studirter Gottesgelehrten, die sich zur Bildung von Schullehrern „herablassen", und in der Bequemlichkeit oder Faulheit (denn das Vortragen und Parliren ist die leichteste, aber auch die elendeste Kunst von der Welt — in der Schule) ihren Grund haben. Deßwegen, sage ich, war es zeitgemäß von den R., die Uebungsschule als „den Mittelpunkt des Seminarunterrichts" hinzustellen, eine Forderung, der ich jedoch nicht die Berechtigung zu der Ausdehnung zugestehe, daß in dem Seminar nichts (wenn auch praktisch, wie allenthalben) gelehrt werden solle, was nicht in der Uebungsschule zur Anwendung kommt. Aber praktisch soll aller Unterricht sein,

was er dann ist, wenn der Inhalt verstanden, anschaulich geworden, zur Fertigkeit in mündlicher Darstellung gebracht, folglich verarbeitet und der Inhaber befähigt geworden, ihn je nach der Subjectivität der Schüler zu verwenden.

Solchen Unterricht nenne ich praktischen Unterricht, jeden andern unpraktisch, theoretisch, abstract, unfruchtbar. Von einem „theoretischen Lernen" (S. 7 der R.) weiß ich daher nichts. Nach meinem Bedünken ist alles wahre Lernen in der bezeichneten Weise praktisch — „theoretisches Lernen" ist schon ein unglücklicher Ausdruck, und ich kann demjenigen, welcher Lehrer von praktischer Lehrbefähigung und Lehrpraxis kennen lernen will, eine Anzahl derselben namhaft machen.

2. Eine zweite, unbedingte Anerkennung verdienen die Unterrichtsvorschriften der R., daß aller Unterricht gründlich=elementarisch sein soll.

Die R. wollen kein Hinausgehen über die engen Gränzen des Schulunterrichts, so lange der innerhalb derselben liegende Inhalt nicht ganz bewältigt und des angehenden Lehrers vollständiges Eigenthum, mit dem er frei schalten und walten kann, geworden ist. Diese Forderung, Bestimmung und Einschränkung ist wichtig und schlechthin nothwendig.

Jeder vernünftige Lehrer wird es für eine Tollheit erklären, den Seminaristen in Wissenschaften einzuführen und darüber die Anleitung, das ABC in allen Elementarfächern lehren zu können, zu versäumen. Gesetzt z. B., der Lehrer treibt mit den Jünglingen Grammatik nach den Büchern von Becker, aber sie können nicht lautiren, nicht rechtschreiben und wissen nicht, wie man das Eine oder Andre den Schülern aneignet; oder er philosophirt über Geschichte mit ihnen, während ihnen die ordinärsten, nächsten Thatsachen unbekannt sind: so steckt allerdings darin eine enorme Verkehrtheit.

Nach einigen Andeutungen zu schließen, steht zu vermuthen, daß die Verfasser der R. dergleichen Verirrungen

öfter wahrzunehmen Gelegenheit gehabt haben; ich weiß das nicht, habe zwar auch Spuren davon wahrgenommen; aber so weit ich die Seminarien kennen gelernt, verdienen sie das Lob elementarisch-gründlicher Bildung. Je zuweilen artete diese Gründlichkeit sogar in Pedanterie aus, wie man es wohl nennen konnte, wenn ein Seminardirector in drei wöchentlichen Stunden während eines Vierteljahres in der Zahlenlehre nicht über den Raum von 1—10 hinauskam. Den an die Seminare berufenen Literaten, welche in der Regel Universitätsvorträge als Vorbilder vor Augen haben, die Nothwendigkeit und Unerläßlichkeit der elementarischen Grundbildung vorzuhalten, thut am meisten Noth, und ihnen zumal ist die in dieser Beziehung von den R. gegebene Mahnung dringend zu empfehlen. —

3. Unbedingt zu billigen ist ferner die Anordnung, daß die Seminarlehrer keine Hefte dictiren, daß die Seminaristen nicht übermäßig zum Schreiben angehalten, daß gedruckte Leitfäden dem Unterrichte zu Grund gelegt werden sollen.

Das sind sehr zweckmäßige Vorschriften.

Der Seminarist soll den Lehrinhalt nicht im Hefte, sondern im Kopfe haben, er soll ihm mundrecht geworden sein. In den besten Stunden sprechen die Jünglinge viel, die Lehrer wenig. Ich habe einem Lehrer sehr nahe gestanden, bei dem man die Worte, die er in mancher Stunde sprach, zählen konnte; die maulfertigen Lehrer sind die schlechtesten. — Der künftige Lehrer soll auch nicht nach den Seminarheften lehren, in der Meinung, als stecke darin eine nirgends zu findende Weisheit; er soll aus Erfahrung wissen, daß alles Nothwendige in Büchern steht, und diese Bücher soll er unter Leitung des Lehrers verarbeiten lernen.

Der Meinung der Regulative bin ich aber in der Beziehung nicht, daß der Lehrer an den eingeführten Lehrbüchern keine Kritik üben solle. Vielmehr verlange ich dieselbe unbedingt. Abgesehen davon, daß die Beurtheilungsgabe der Seminaristen dadurch erhöht wird, werden sie

dadurch von dem Aberglauben an die Wahrheit und Vortrefflichkeit alles Gedruckten abgebracht, und sie lernen mit Nachdenken und Urtheil lesen. Von Aneignung der Kritisirsucht, die man überhaupt bei jungen Leuten von dem Alter der Seminarzöglinge selten findet, ist nicht die Rede; wohl aber zur Befähigung reifer, mit Sachgründen zu belegender Urtheile. Ich halte die Anleitung dazu für so wichtig, daß ich, wenn mir unter zwei Lehrbüchern die Wahl bliebe, von welchen das eine über allen Tadel, über jede Mangel- und Fehlerhaftigkeit erhaben, das andre zwar im Ganzen brauchbar und gut, aber doch Manches zu erinnern ließe, ich zum Gebrauch in Seminaren das letztere dem ersten vorziehen würde. Ueberhaupt ist die Einführung der Zöglinge in die Literatur ihrer Fächer von der äußersten Wichtigkeit. Wie schwer das ist, wissen die Seminarlehrer am besten. Kostet es ja bei den meisten schon Mühe, ihnen nur das Behalten der Titel der Bücher anzueignen. Aber jene Einführung ist nothwendig. Denn auf ihr beruht die Wahrscheinlichkeit der Fortbildung im Amte. Eine heitere Erscheinung ist es, wenn ein Seminarist, während in einem Fache ein Buch durchgearbeitet wird, gleichzeitig für sich ein paar andre Schriften über dasselbe Fach studirt; er gehört dann in diesem Stücke zu den viel versprechenden Zöglingen, und der Lehrer gewinnt dadurch die ermunternde und belohnende Ueberzeugung, daß sein Unterricht anregend und nachhaltig, das selbstständige Streben der Zöglinge erzeugend wirke. Was will man mehr? Solches Wirken, solche Thätigkeit veredelt den Menschen. Der Ausdruck „verständlich-nützliche Beziehungen“ (S. 9) sagt hier viel zu wenig.

4. Die R. verordnen, was den Unterricht im Seminar betrifft, daß derselbe „nach denselben Grundzügen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form“ gegeben werden soll, welche in der Schule zur Anwendung kommt.

So viel ich weiß, ist diese Vorschrift auch bisher in

den Seminaren beobachtet worden; aber gleichwohl ist es auch jetzt noch eine sehr beachtenswerthe Mahnung. Wiederum in Bezug auf die Beschaffenheit der Literaten, welche, wenn sie die Docirweisheit ihrer Lehrer in die Seminarwirksamkeit hinübertragen, ganz unbrauchbar sind, indem sie verkehrt verfahren und die jungen Leute zu falschem Thun verführen. Von praktischen Elementarlehrern steht das nicht zu befürchten. Deswegen sind diese an einem Seminar die nothwendigsten, wichtigsten, schätzbarsten Lehrer. Ich will die Literaten nicht von den Seminaren ausschließen; wenn sie sich aber elementarisch zu bilden keine Lust, und keine Neigung besitzen, vor den Seminaristen so zu lehren, wie diese wieder lehren sollen, so taugen sie nicht. Die gute Lehrart lernt man am Ersten dadurch, daß man sie an sich selbst erfahren hat. Man erkennt sie daran, daß sie sich zunächst auf die Bearbeitung der Elemente beschränkt, diese mit zäher Gründlichkeit und Unermüdlichkeit traktirt oder vielmehr traktiren läßt, folglich den in jedem Fache unendlichen Lehrstoff beschränkt, dasjenige aus ihm auszuwählen versteht, was den Fortschritt bedingt, alles Nebensächliche ausschließt und die Stoffe in der Form bearbeitet, wie es die Elementarbildung und Methode fordert. Der Literat pflegt Anfangs mit einer gewissen souveränen Verachtung auf die „sogenannten" Elementarmethoden hinabzublicken. Dringt er selbst aber in sie ein, so wird er andrer Meinung. Ein in der That elementarisch gebildeter und elementarisch wirkender Lehrer ist mit Recht ein Gegenstand, der aller Achtung werth ist. Studenten sind, wenn man sich nur des Stoffes bemächtigt hat, leicht zu lehren; zum Kinderunterricht gehört aber viel mehr, und außerdem eine persönliche Hingebung und Selbstverläugnung, von welcher der Universitätsprofessor in der Regel gar keine Ahnung hat. —

5. Für ganz zeitgemäß und zutreffend halte ich ferner die Anordnung der R., daß in dem Seminar kein „System der Pädagogik" gelehrt, daß die Methodik „sich zunächst aus dem Unterricht des Lehrers selbst ergeben soll."

Diesen Bestimmungen wird jeder praktische Lehrer beistimmen, vorausgesetzt, daß unter einem „System der Pädagogik“ die Darstellungsweise der Pädagogik, wie sie von den Universitätsprofessoren in dogmatischer, höchstens deducirender und exemplificirender Form auszugehen pflegt, und daß unter „Methodik“ die wissenschaftliche Aufzählung der verschiedenen Arten der Behandlung wissenschaftlicher Disciplinen verstanden wird. Dergleichen gehört in kein Seminar für Elementarlehrer, nicht einmal für Gymnasiallehrer; es ist ein Gegenstand wissenschaftlichen Studiums und für die Beförderung praktischer Befähigung eher schädlich als nützlich. Deswegen billigen wir die in dieser Beziehung gegebenen Vorschriften.

Doch gehen wir nicht so weit wie die R.

Daß die Grundsätze, welche die Bibel über Erziehung ertheilt, für die allgemeine Erziehung ausreichen, glauben wir nicht. Deshalb sind auch die Versuche, alles erziehlich Wichtige und Nothwendige von diesen Grundsätzen oder Fingerzeigen (mehr ist es doch nicht) abzuleiten, wenigstens bis jetzt mißglückt. Es war ein Anreihen, aber kein Ableiten, oder ein sehr erzwungenes und künstliches. Eben so wenig können wir die Stunden, welche im letzten Bildungsjahre der Zöglinge der „Methodik“ und dem, was damit von Psychologie, Anthropologie und Logik 2c. zusammenhängt, gewidmet waren, für überflüssig erklären. Es ist richtig: die Erkenntniß der richtigen Methode eines Unterrichtsfaches wird am unmittelbarsten und überzeugendsten aus der methodisch-richtigen Behandlungsweise desselben selbst geschöpft; aber nicht jeder Lehrer, der methodisch verfährt, besitzt neben der Zeit auch die Befähigung, junge Leute vollständig darüber aufzuklären, und die Methodik verschiedener Fächer hat theilweise so viel Aehnlichkeit und theilweise so viel Verschiedenheit, daß es zum Behuf einer Ueberschauung der Unterrichtsformen zweckmäßig erscheinen muß, die für die Grundbildung so wichtige Sache, die Methodik — denn von ihrer Anwendung hängt alles Gedeihen der Schule

als Unterrichtsanstalt ab — nach zusammenfassenden Gesichtspunkten zu behandeln. Natürlich muß auch dieser Unterricht, wie die R. es verlangen, die Erfahrungen in der Schule und die Praxis in dem Seminar zur Unterlage haben, und von einem docirenden und deducirenden „System" ist auch hier keine Rede.

6. Die Regulative verlangen, daß das in der Uebungsschule gebrauchte Lesebuch mit den Zöglingen des Seminars verarbeitet werde.

Ich halte diese Vorschrift für sehr gut. Denn die aus dem Seminar unmittelbar in's Amt tretenden Lehrer sind Anfänger; im besten Falle machen sie einen guten Anfang; dafür muß, damit sie nicht, wie die Literaten in den höheren Schulen, erst durch Probiren, Experimentiren und Pfuschen nach und nach den richtigen Weg finden, oder auch nicht und lebenslänglich nicht finden — der Anfang bedingt den Fortgang, der richtige den richtigen, der falsche den falschen — deshalb muß, sage ich, dafür gesorgt werden, daß der Anfänger im Lehrfache einen bereits gebahnten und ihm bekannten Weg einschlage; es muß dafür gesorgt werden, daß er mit dem Stoffe und dessen Behandlung vertraut sei, um seine Aufmerksamkeit ganz den ihm noch unbekannten Schülern zuwenden zu können. Deshalb ist der Rathschlag sehr gut, ihn in die Handhabung eines Lesebuches einzuweihen.

Ob der zweite Vorschlag, in alle Elementarschulen einer Provinz ein und dasselbe Lesebuch (S. 27) einzuführen, den doch verschiedenen Standpunkten der einzelnen Schulen entspricht, d. h. praktisch ist, lasse ich dahin gestellt; ich bezweifle es. Auf den Lehrer selbst wirkt es ermunternd und belebend, wenn er nicht gezwungen ist, dasselbe Buch lebenslang zu tractiren, indem es ihm vergönnt wird, damit zu wechseln. Auch dürfte jener Vorschlag die Fortentwickelung der Schullesebuch-Literatur erschweren. Allerdings aber hat die Mannigfaltigkeit der Lesebücher in Schulen derselben Art,

oft in neben einander liegenden Dörfern und Schulen, auch ihre Schattenseite.

7. Der Verknüpfung des Unterrichts im Gartenbau und in der Obstbaumzucht und anderen körperlichen Arbeiten mit dem wissenschaftlichen Unterricht in den Seminaren (S. 47) kann man auch den Beifall nicht versagen. Nicht blos die Lebensverhältnisse der meisten Lehrer fordern die Bekanntschaft mit jenen und die Zuneigung zu ihnen, sondern dieselben erhalten auch die Lehrer den Beschäftigungen ihrer Umgebung nahe, fördern ihre Gesundheit und tragen ihnen eine Menge nützlicher und wichtiger Anschauungen und Erfahrungen zu. Die hier und da geäußerte Besorgniß, daß der Lehrer dadurch ein Bauer werden, verbauern und der Vorliebe zu geistigen Beschäftigungen, die freilich bei einem Lehrer, der geistanregend wirken soll und will, die Hauptneigung bleiben muß, verlustig werden möge, ist ungegründet, vorausgesetzt, daß ihm noch andere Quellen des Einkommens fließen, als der Ertrag aus Garten und Feld.

8. Die Regulative legen überall auf die Ausbildung der künftigen Lehrer im mündlichen Ausdruck einen ganz entschiedenen Werth. Das verdient genaue Beachtung.

Wieder in besonderem Bezug auf die Literaten, welche in der Regel eine viel größere Gewandtheit im Selbstreden und Sprechen, als in der Fähigkeit, Andere reden zu lehren, besitzen. Nicht selten sprechen sie daher ihre Schüler rein todt. Dieses ist eine funeste Gewohnheit. Ich habe davon schon anderwärts geredet; aber die Regulative haben Recht, diese wichtige Sache den Seminarlehrern wiederholt einzuschärfen. Den günstigen Umschwung, der in Betreff der Rede- und Lesefertigkeit in den Schulen neuer Art erzielt worden — ein kaum hoch genug anzuschlagender Fortschritt — verdankt man, nebst so vielem Anderen, im Wesentlichen der Pestalozzischen Schule, welche das Prinzip der inneren Entwickelung des jungen Menschen in ihre Anstalten eingeführt hat. Die alte Schule, welche das Wesen der Schulbildung, wenn anders dieses Wort hier gebraucht werden

kann, in dem Annehmen vorgeschriebener Lehrsätze und in der Anwendung gegebener Regeln suchte, konnte nicht auf den Gedanken der Erweckung der Selbstthätigkeit, Selbstbestimmung und freien Thätigkeit kommen. Jetzt aber liegen die schönen Resultate der Wirkung dieses höheren Princips bereits in Tausenden von Schulen vor, und es ist sehr gut, daß die Regulative diese unleugbaren Fortschritte im Lesen und Sprechen anerkennen, zu erhalten und zu mehren suchen.

9. Ungetheilte Zustimmung verdient ferner das Dringen der Regulative auf Anschaulichkeit des Unterrichts.

Wiederholt deuten sie darauf hin, oder fordern sie direct.

Bekannt ist, daß man die Einführung (nicht die Erfindung oder Findung) des Princips der Anschauung, der Anschaulichkeit oder der Veranschaulichung in die Unterrichts-Anstalten auch der Pestalozzischen Schule verdankt. Um demselben Bahn zu machen, hat man in die unterste Klasse der Volksschulen sogenannte „Uebungen der Anschauung“, welche von den Regulativen verworfen werden, eingeführt. Dies war und ist ein Anfang. Allmählig aber hat man durch den Fleiß der Didactiker und Methodiker hinzugelernt, alle Unterrichtsgegenstände anschaulich zu behandeln, überall mit anschaulichem, nahe liegendem Detail zu beginnen, kurz dem Princip der Veranschaulichung den gesammten Elementar-Unterricht zu unterwerfen (was natürlicher Weise die Nothwendigkeit des Aufsteigens zu Begriffen, Gesetzen und Regeln nicht ausschließt). Es ist das eigentliche Elementar-Princip, und was die moderne Schule an Naturgemäßheit, Klarheit, Lebendigkeit und Freudigkeit der Schüler beim Unterrichte vor der alten Lern- und Regel-Schule voraus hat, das verdankt sie wesentlich dem wohlverstandenen Princip. Freilich fehlte bisher noch sehr viel daran, daß dasselbe in alle Schulen eingedrungen und den Anfangsunterricht in allen Fächern ohne Ausnahme bis zur Universität hinauf beherrsche (die Gelehrten-Schulen haben am Wenig-

sten davon Notiz genommen), ein Umstand, der sich aus der Schwierigkeit der Verdrängung alten Herkommens und aus der wort- und begriffsmäßigen Bildung der Literaten, besonders der Theologen, die sehr häufig bis zum heutigen Tage unter Veranschaulichung des Unterrichts nur ein augenmäßiges Vorzeigen einiger Gegenstände und damit eine Kleinkinderspielerei verstehen, erklärt; aber gewiß ist, daß keine Schule in geistweckender Kraft Fortschritte machen wird, welche das mehrgenannte Princip ignorirt.

Aus diesen Gründen erweckt die Erinnerung und das Dringen der Regulative auf Anschaulichkeit unsere volle Zustimmung. Die Mahnung dazu ist auch jetzt noch ein Wort zu seiner Zeit. Und in dieser Beziehung stimmen wir der Polemik der Regulative gegen den abstracten Unterricht vollkommen bei. Aber freilich hätten wir dieselbe nicht nur eindringlicher und entschiedener gewünscht, sondern es wäre auch zu erwarten gewesen, daß die Regulative bei ihren weiteren Vorschlägen nicht das directe Gegentheil gewählt und Veranlassung gegeben hätten, ihnen selbst das Zurückfallen in die abstracten Regionen, das Gegentheil der anschaulichen, vorzuhalten. Ich muß, um noch eines Umstandes zu erwähnen, auf Früheres zurückkommen.

Nach den Vorschriften der Regulative dient der Katechismus dem dogmatischen Unterricht zur Unterlage. Ein abstracteres Lehrbuch als jeder unserer Katechismen kann aber nicht erdacht werden. Hier ist alles abstracte Regel und Formel, das directe Gegentheil aller Anschaulichkeit. Ja, der Inhalt dieser Katechismen ist zum Theil der Art, daß es nicht nur unmöglich ist, denselben zu veranschaulichen, sondern daß es auch die gemeinste Pädagogik direct verbietet. Dem Eindringen der Jugend in diese und jene Vorschrift muß man durch absichtliches und künstliches Umgehen und förmliches Vermummen vorbeugen. Man hat Ursache, Gott zu danken, wenn die Kinder das Ein' und Andere gar nicht verstehen. Das geht doch über die gefürchtete Abstractheit noch weit hinaus, und dieser Umstand würde

unsere Lehrer längst bewogen haben, unisono dagegen aufzutreten, wenn ihre Augen nicht durch den Heiligenschein, der über jenen Büchern schwebt, „gehalten" würden. Wenigstens aber dürfen die Regulative, indem sie die Anschaulichkeit des Unterrichts als Bedingung seiner Fruchtbarkeit hinstellen und zugleich den Katechismus, ich wiederhole: sogar den Heidelberger, zur Grundlage des eigentlichen Religionsunterrichts empfehlen, auf das Lob der Consequenz keinen Anspruch machen.

Dasselbe Urtheil ergeht über sie in Betreff der Kirchenlieder.

Dieselben sind bekanntlich für die erwachsenen Mitglieder der kirchlichen Gemeinden gemacht. Ich gebe zu, daß es unter ihnen, auch unter den von den Regulativen empfohlenen, welche giebt, die recht passend in der Volksschule gebraucht werden können; aber in Betreff der meisten stelle ich dieses in Abrede. Dieselben setzen, wenn sie in dem Geiste und Herzen lebendig werden sollen, Empfindungen, Gefühle, Erfahrungen, Gedanken voraus, die, ich sage Gottlob! dem unverdorbenen Kinde fremd sind. Ich halte dies für so klar, daß ich darüber kein Wort weiter verliere, und nur sage: das Princip der Veranschaulichung, das Grund-Unterrichts-Princip der Volksschule, reicht nicht bis zu diesen Regionen hinan. —

Auch noch in anderer Beziehung müssen wir den Regulativen den Vorwurf machen, daß sie demselben Princip entgegen handeln. Ist es demselben etwa gemäß, wenn von den Präparanden gefordert wird, das Material ihrer Bildung besonders aus Büchern herbeizuschaffen; wenn eine der Bedingungen, an welche ihr Eintritt in das Seminar geknüpft ist, fordert, daß sie fünfzig Kirchenlieder wortgetreu auswendig herzusagen wissen; wenn sie in Betreff des Realunterrichts auf ein Buch (das von Theel) hingewiesen werden; wenn den Elementarschülern das „allgemeine Kirchengebet" einexercirt werden soll (würde nicht jedem Menschen das Haar zu Berg steigen, wenn man es

erlebte, daß ein Kind mit voller Ueberzeugung seines Seelenzustandes den Inhalt desselben vortrüge!); wenn in der Volksschule die Mittheilung der auf den Gebieten der Vaterlands- und Naturkunde nützlichen Kenntnisse durch „Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuchs" stattfinden soll: ist das Alles nur im Entferntesten dem Princip der Veranschaulichung gemäß, oder nicht vielmehr das directeste Gegentheil davon? —

10. Die Regulative schreiben vor, daß die Seminar-Directoren und Lehrer den Seminaristen Musterlectionen vorführen sollen.

Dieses ist sehr gut, nur nicht hinreichend. Man kann befähigt sein, eine einzelne gute Lection zu geben, ohne im Stande zu sein, einen Lehrgegenstand regelmäßig durchzuführen und erkleckliche Resultate zu erzielen. Diese müssen die Seminaristen sehen.

Deshalb muß jeder Seminarlehrer — und der Director darf sich, wie es leider oft geschieht, davon nicht ausschließen — verpflichtet werden, in der Seminar- (Kinder-) Schule wenigstens einen Lehrgegenstand zu übernehmen und selbstständig durchzuführen. Leicht ist es in dem Seminar zu sagen: So und so müßt ihr es machen! — aber schwer, es selbst zu thun. Dieses Schwere aber müssen die Lehrer selbst leisten. Das hat nebenbei den großen, nicht zu hoch anzuschlagenden Vortheil, daß die Lehrer von allem Theoretisiren, von dem fruchtlosen Ermahnen, von dem Abstracten und Ideologen zurückgebracht, zur Bescheidenheit in Anforderungen genöthigt und veranlaßt werden, sich den Seminaristen als ihre wirklichen Führer zu zeigen. Was würde man zu einem Offizier sagen, der nichts weiter thäte, als den Soldaten zu zeigen, wie sie kämpfen müssen, oder auch hier und da einmal ein Viertel- oder Halbstündchen mitzufechten, um sich bei jedem Anstoß oder nach purem Belieben wieder zurückzuziehen. So nicht; sondern er soll mitkämpfen, er vorn, er an der Spitze, wenn er ein wirklicher Vorkämpfer sein will. Also der Seminarlehrer,

voran der Seminardirector! Zu ihm spricht man alle Tage mit Recht: hic Rhodus, hic salta! Du bist der Mann, Du hast den Beruf! Wenn Du das nicht willst oder nicht kannst, dann schere Dich! Mit Vorpredigen ist es nicht gethan; ein Seminar ist eine praktische, technische Bildungsanstalt. Mit Recht verlangt daher das Regulativ, daß die Seminarschule den Mittelpunkt der Seminarbildung abgebe. Ein Seminar ist so viel werth, als die Schule werth ist; kein Quentchen mehr. —

Also ich wiederhole: Lehrer voran, nicht theoretisch, sondern praktisch!

Denn a bove majori discit arare minor, und zwar — ich wiederhole auch dies — nicht dadurch, daß der major zu dem minor spricht: so und so, auch nicht dadurch, daß er ihm eine Furche vorpflügt, sondern dadurch, daß der major selbstständig einen Acker bearbeitet und der minor an den gezeitigten schmack- und nahrhaften Früchten erkennen kann: der Meister versteht nicht blos das Pflügen, sondern auch alle andere Arbeiten; denn er zeitigt gute Ernten. „So" — denkt dann der Schüler — „willst du es auch machen!" Wer jenes nicht kann und mag, dem bleibe die Seminarthür verschlossen. Ich bin der Meinung, es sei an der Zeit, daß die Aufsichtsbehörden einmal in dieser Beziehung Recherche anstellen. Ich halte dies für wichtiger, als nach der politischen Gesinnung zu forschen. Durch das Dringen auf praktische Virtuosität würde Mancher, der sich jetzt zum Seminarlehrer oder selbst zum Seminardirector für vorzüglich befähigt erachtet, weil er ein fertiges Mundwerk hat, von dem Versuche, sich in das Schulamt einzudrängen, abgeschreckt. Predigen und Kinder unterrichten (letzteres nämlich nach den Begriffen und Forderungen der heutigen Elementar-Pädagogik) ist Zweierlei, findet sich in dreißig Fällen nicht in einem in derselben Person vereinigt. Die guten Redner sind in der Regel und aus ganz begreiflichen Gründen schlechte Lehrer. Deswegen bin ich sehr mißtrauisch gegen die Heilsamkeit der

Maaßregel, nur Theologen an die Spitze der Seminare zu berufen. —

Ich bin fertig*), fertig mit der Aufzählung dessen,

---

*) Zur Vergleichung zwischen Jetzt und einem jüngst vergangenen Ehemals citiren wir einige Propositionen, welche der von dem Herrn Minister von Ladenberg 1849 amtlich zur Berathung über die Lehrerbildung berufenen Seminarlehrer-Versammlung von dem Herrn Vorsitzenden, Herr Geh.-R. Stiehl, als anzunehmende Bestimmungen vorgeschlagen wurden („Protokolle und Bearbeitungen von Bormann, Berlin 1849"): Seminare in Städten mittlerer Größe — durchgängig dreijähriger Cursus — formale Bildung und dem Inhalte nach die allgemeine, namentlich auf den ethischen und religiösen Unterrichtsfächern beruhende Bildung — zum Schluß des Religions-Unterrichts die Erklärung des kirchlichen Katechismus — Religions- und Kirchengeschichte — Betrachtung des Inhalts der Sprache, in welchem sich die religiöse, sittliche und nationale Eigenthümlichkeit und Blüthe des deutschen Volkes abspiegelt — in den mathematischen Fächern streng-entwickelnde Methode — unbestrittene Wichtigkeit der Geschichte, Geographie und Naturkunde — Einführung der Seminaristen in unsere gesetzlichen und verfassungsmäßigen Zustände — Unterricht in Pädagogik, Didactik und Katechetik, gegründet auf Anthropologie und Psychologie — Einrichtung einjähriger Curse in Universitätsstädten zur Weiterbildung für reif aus dem Seminar entlassene Lehrer durch Universitäts-Vorlesungen ꝛc.

Diese Propositionen wurden von der amtlich berufenen Conferenz im Allgemeinen nicht vermindert, sondern gesteigert und erhöht. Dieselbe beantragte theils ein-, theils mehrstimmig z. B.: Anschluß des Seminars an eine mehrklassige Schule — philosophische Propädeutik, deutsche Literatur, Psychologie, lateinische und französische Sprache — wenigstens dreijährigen Cursus — die Religions- und Kirchengeschichte als besonderen Lehrgegenstand — die Betreibung der Naturkunde (Naturgeschichte, Naturlehre und Himmelskunde) zur Erkenntniß der Gesetzmäßigkeit der Natur u. s. w.

Zu dieser Berathung waren berufen und nahmen nebst Anderen daran Theil: Bormann, Fürbringer, Hintze, Zahn ꝛc. Bormann „begrüßte die neue Zeit besonders darum, weil sie auch auf kirchlichem Gebiete jeder individuellen Auffassung des religiösen Lebens freie Entwickelung gestatte". Fürbringer tadelte das Hervortreten der confessionellen Geschiedenheit und vertheidigte die Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Seminarunterrichts in der Kirchengeschichte. — Also noch vor einem Lustrum, 1849! An welcher „Gränzlinie ist (seit

was, nach meinem Bedünken, in Betreff der noch vorhandenen oder leicht wieder einreißenden Mängel und Gebrechen des Seminar-Unterrichts in den Regulativen hervorgehoben zu werden verdient. Ich habe gewissenhaft diese anzuerkennenden Vorschläge und Verfügungen aufgesucht und namhaft gemacht; mehr als der angeführten habe ich nicht gefunden. Ich gebe zu, daß, da hier Alles oder Vieles auf subjective Ansichten und Erfahrungen ankommt, Andere noch Anderes finden werden.

Den Vergleich zwischen dem Werthe des Anzuerkennenden und dem Unwerth des Verwerflichen in den Regulativen — Beides nach meiner subjectiven Auffassung — kann ich nunmehr zwar dem Leser überlassen; aber ich glaube doch das Resultat meiner Untersuchung und Darstellung zum Schlusse summarisch aufstellen zu müssen.

14.

Die Regulative entsprechen nach Inhalt und Form, Tendenz und Geist:

weder den Forderungen der Vernunft in Betreff allgemein-menschlicher religiöser Entwickelung und Bildung, noch dem in dieser Beziehung bereits erreichten Standpunkte der Culturvölker, noch dem alles ausschließende Wesen verwerfenden, auf Humanität und Menschenliebe abzielenden Geiste des Christenthums;

weder den Ansprüchen des einzelnen Menschen auf individuelle Berücksichtigung, noch denen der deutschen Nation auf deutsch-nationale Erziehung ihrer Jugend;

weder dem Bedürfniß und dem Streben der Menschennatur nach Ausbildung aller Anlagen und freier Entfaltung der Kräfte, noch den gesteigerten Anforderungen des Lebens an die Glieder aller Stände in Betreff erhöheter

---

dem) das gesammte Leben des Zeitalters angekommen, wo ein entscheidender Umschwung nöthig geworden" (S. 63)? —

Intelligenz, vermehrter Kenntnisse und lebendig-strebender Kräfte überhaupt;

weder den Lehren der sogenannten profanen (Natur- und Geistes-) Wissenschaften, noch den sich immer weiter von ihnen in das Volk verbreitenden Ueberzeugungen von der Wahrheit ihres Inhaltes;

weder den Grundsätzen der pädagogischen Theorie, noch den bereits vorliegenden Leistungen der pädagogisch-didactischen Praxis*);

weder dem Standpunkte, noch den billigen Wünschen und gerechten Erwartungen des größten, weitergeförderten Theils des heutigen Lehrerstandes, der sich dadurch geehrt hat, daß er in dem Jahre, als seine Wünsche laut wurden, an die Spitze aller (was doch etwas heißen will) das Verlangen nach höherer Bildung stellte;

weder den Ueberzeugungen der Eltern, noch denen des urtheilsfähigen Theils des Publikums, welche übereinstimmend die Tüchtigkeit eines Jugendlehrers für nicht-abhängig von seinem dogmatischen Glauben erklären (was aber bei Consequenz nach den Grundsätzen der Regulative geschehen muß**);

weder den Verhältnissen irgend eines Culturvolkes überhaupt, noch insbesondere den Zuständen eines constitutionellen,

---

*) Der Zweck dieser kleinen Schrift gebot Kürze und Beschränkung auf das Wesentlichste. Wer die Grundsätze, Principien, Absichten, Tendenzen, Verfahrungsweisen und Mittel der neueren (rationellen) Pädagogik und Didactik kennen lernen will, den verweise ich auf meinen „Wegweiser zur Bildung für Lehrer", Essen, bei Bädeker, 4. Aufl., und auf mein „Pädagogisches Jahrbuch", bis 1855 5 Theile, von Baensch in Leipzig zu beziehen. —

**) Nach der Instruction vom Jahre 1788 für die K. Examinations-Commission kamen in die zweite Liste „alle Neologen und die ganze Rotte der sogenannten Aufklärer unter den Predigern und Schullehrern." — Friedrich's des Großen Ausspruch war vergessen: Il n'y a rien de plus cruel, que d'être soupçonné d'irreligion. On a beau faire tous les efforts imaginables, pour sortir de ce blâme: cette accusation dure toujours. —

darum auf das Streben nach Fortentwickelung in jeder Art menschlicher Thätigkeit hingewiesenen Staates;
weder der geschichtlichen Vergangenheit überhaupt, noch den gegenwärtigen (und darum gewiß auch nicht den künftigen) Zuständen des preußischen Volkes. —

Aus diesen Vordersätzen entwickeln sich zwei Alternativen, mit deren Aufstellung wir schließen.

I) Will man Volksschullehrer:

a. welche mit nicht mehr als den nothdürftigsten, für den ersten Elementar-Unterricht ausreichenden Kenntnissen ausgerüstet sind;
b. welche durch ihre Vorbereitung zum Seminar und den in demselben empfangenen Unterricht nicht befähigt worden sind, über den Elementar-Unterricht hinausgehenden Unterricht zu ertheilen;
c. deren praktisches Lehrgeschick sich mehr auf Nachahmung und Routine, als auf Einsicht gründet;
d. deren kirchlich-religiöse Bildung wesentlich auf der Basis der kirchlich-confessionellen Bekenntnisse ruht;

will man Dieses und nur Dieses, aber auch alles Das, was mit beschränkten Kenntnissen, mit Einbannung in engen Gesichts- und beschränkten Lebenskreis, mit praktischer Anleitung ohne gründliche Einsicht in das Wesen der Sache und Personen, mit ab- und ausschließender kirchlich-religiöser Richtung verbunden zu sein pflegt; will man, sage ich, Dieses, so wähle man die Regulative zum Führer; will man aber Mehr und zum Theil auch Anderes: so lege man sie bei Seite! —

II) Will man ein Volk, dessen Eigenschaften bestehen:

a. in Gewöhnung zu kirchlich-religiöser Anhänglichkeit in Recht- und Symbolgläubigkeit, Festhalten am Ueberlieferten in Gehorsam und Autorität;
b. in dem Besitz der zum Leben allerunentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten, und in den Eigenschaften, welche mit dem dadurch charakterisirten Standpunkte zusammenhängen; denkt man mehr darauf, gehorsame Unterthanen

als denkende, strebsame Bürger zu erziehen: so geben die Regulative einen guten Wegweiser zu diesen Zielen ab. Will man aber Mehr und zum Theil Anderes; will man:

ein den Kern von der Schale, den ewigen Inhalt von der zeitlichen Form unterscheidendes, das Wesen der Religion in der Humanität und allgemeinen Menschenliebe erkennendes und suchendes Volk; ein selbstdenkendes, aufgeklärtes, intelligentes Volk; ein zum Untersuchen und Prüfen geneigtes, zum Neugestalten und Erfinden befähigtes Volk; ein für Verbesserungen aller Art empfängliches, nach Vervollkommnung seiner Zustände selbstständig strebendes Volk; will man Dieses und alles Das, was damit zusammenhängt, so darf man die Regulative nicht zum Führer wählen.

Was für ein Prognosticon können und müssen wir nach alledem dem Unterrichtsplane der Regulative stellen?

Er wird nicht zur Ausführung kommen, d. h. vom Leben nicht adoptirt werden. „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft", ist eine Phrase. Es hat gute Wege damit. Sonst hätte ja am Ende aller Enden ein Mann die Zukunft und bestimmte sie. Noch mehr hat es damit gute Wege, daß eine Verfügung die Richtung, die ein ganzes Zeitalter eingeschlagen hat, ändern könne. In vorliegendem Falle steht ihr die gesammte Macht des Lebens, die seit fast hundert Jahren den Menschen eigen gewordene Denk- und Sinnesart entgegen. Ja, wenn man es bloß mit einzelnen querköpfigen, „schlechtgesinnten" Lehrern zu thun hätte! Aber der Tendenz der Regulative stehen in aufsteigend wachsender Potenz mehr oder weniger entgegen: die Regierungs-Schulräthe, die fortgebildeten Lehrer aller Kategorien von der Hoch- bis zur Dorfschule, die deutsche Pädagogik, die allgemeine, den Humanismus verbreitende Literatur und die unter den Gebildeten aller Klassen herrschend gewordene Sinnes- und Denkweise. Gegen solche Mächte kämpfen Götter selbst vergebens. —

Nicht die Schule bestimmt das Leben, sondern das Leben die Schule. Was die Erwachsenen in's Dasein gerufen, wollen sie an die Jugend gebracht wissen, damit sie herangewachsen fortsetze, was die Vorfahren errungen haben. Man kann sich zwar vornehmen, durch die Erziehung der Jugend das Menschengeschlecht umzugestalten; aber wenn die Jugend unter die Erwachsenen tritt, so nimmt sie deren Wesen an. „Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen." Die Schule ist und bleibt ein vom Leben abhängiges Institut. Glücklich die Einrichtung derselben, bei der sie nicht abhängig ist von einem Stande, einer Partei, sondern von den allgemeinen Factoren des Lebens überhaupt. Das ist der Sinn des Strebens des Lehrerstandes nach sogenannter Emancipation: die Befreiung von den Einflüssen einer Partei. Niemals hat ein verständiger Lehrer nach der Befreiung von allen Mächten der Zeit getrachtet; der wahre Lehrer will nicht in dem Dienste einer Richtung stehen, er will für das Leben wirken, folglich von den Generalfactoren des Lebens dirigirt werden. Das Leben aber besteht in Veränderung, ist im Fluß. Das nur auf das Erhalten des Bestehenden denkende Princip ist daher nicht sein Idol; sondern die Entwickelung, die Bewegung, die Fortbildung, gemäß dem in den Naturgesetzen ausgeprägten System, das nichts unverändert läßt, sondern Alles der Veränderung und Umgestaltung unterwirft. Das ist Leben; Leben heißt sich umgestalten. Die Schule empfängt ihren Inhalt wie ihre Richtung von dem Leben. Was für ein Gedanke ist es daher, durch die Schule das Leben umgestalten zu wollen, da doch die Regulative selbst zugestehen und behaupten (S. 63), daß die Schule „von der geistigen Richtung des Jahrhunderts ihre Neugestaltung empfangen habe." Jener Gedanke läuft demnach auf den hinaus, das Product eines ganzen Jahrhunderts, das durch das 18te Jahrhundert gezeitigte Leben des 19ten, durch die Schule umgestalten zu können!

Das würde heißen: Wer die Schule hat, bestimmt die

Zukunft, die Richtung des Lebens und das Leben selbst. Aber der Satz muß umgedreht werden, wenn er wahr sein soll; hier ist die famose „Umkehr" einmal an rechter Stelle. Denn es heißt in Wahrheit: Wer das Leben hat, der hat die Schule, der verfügt über die Schule. Aber wer hat das Leben? Glücklicher Weise Niemand, nicht einmal ein Sultan, ein Czar, geschweige denn ein Minister mit seinem Secretair oder Rath. Gesetzt, der russische Czar, der doch mächtig und energisch genug ist, wollte seinem Volke Schulen bauen, welche den Zuständen desselben nicht angepaßt sind; wird er Constablers genug haben, um die Kinder gegen den Willen der Eltern in die Schulen zu treiben? Wir sehen das ja ganz deutlich sogar bei uns. Weder ein „gestrenger Herr Bürgermeister", noch der energischeste Landrath, weder die Geld-, noch die Gefängnißstrafen, die sie verfügen, führen da, wo die Eltern die Nothwendigkeit oder Heilsamkeit der Schulbildung nicht einsehen, oder Anderes für nothwendiger erachten, einen regelmäßigen Schulbesuch herbei. Die Schule muß sich, nicht bloß wenn sie gedeihen, sondern selbst wenn sie existiren soll, den Bedürfnissen des Lebens anschließen. Diese Bedürfnisse aber werden laut durch die öffentliche Meinung. Gesetzt, man baut und construirt unserm Volke eine Schule, deren Richtung mit seinen Ansichten nicht übereinstimmt, wird dann wohl ein Mensch glauben, daß sie Dauer haben werde? Die Eltern werden sich dann eine Schule bauen nach ihrem Sinn, und die öffentliche wird dastehen als ein todtes Mausoleum, als ein Denkmal trauriger Gedankenverwirrung. Mit dem alten Jesuitengeneral werden die Gebildeteren über ihre Schulen sprechen: Aut sint ut sunt, aut non sint.

Die Regulative betonen zehn- und zwanzigmal den Satz (er ist nicht ihr Princip, nicht ihr Motiv, sondern der Satz, womit sie argumentiren und „beweisen"), den Satz, daß die Schule sich dem Leben anschließen, von ihm Inhalt und Richtung zu empfangen habe. Wie damit, um dieses beiläufig noch einmal zu sagen, die Behauptung, daß, wer die

Schule habe, auch die Zukunft besitze, übereinstimme, begreife, wer es vermag. Aber jenem Satze stimmen auch wir mit voller Ueberzeugung bei. Und doch, trotz dieser Uebereinstimmung in dem Vordersatze, gehen unsre Ansichten über die dem Obersatze gemäß vorzukehrenden Maaßregeln diametral auseinander. Diese Thatsache weiß ich nicht anders zu erklären, als durch die Annahme, oder vielmehr Gewißheit, daß wir das Leben, seine Zustände und Bedürfnisse mit ganz verschiedenen Augen ansehen. Wäre das nicht, so müßte man bei der Aufstellung jenes Satzes auf einer Seite beabsichtigte Täuschung des Lesers vermuthen. Dieser Gedanke ist mir fern; die verschiedene Auffassung des Lebens reicht zur Erklärung der Verschiedenheit hin, und ich überlasse es dem Leser, zu beurtheilen, auf welcher Seite er die richtigere Lebensansicht erblickt. Das wird über sein Gesammturtheil entscheiden. Ich sage nur noch: jedem neuen Institute, das der Zeit, der Cultur, der öffentlichen Meinung nicht entspricht, welches durch den Willen einzelner Köpfe entstanden ist, steht ein trauriges Dasein und ein früher Tod bevor. Indem es entsteht, ist es eigentlich schon todt — ein todtgebornes Kind. Und darum liegt in der bloßen Existenz der modernen Schule, wie in ihrer langen Dauer, der Beweis, daß nicht einzelne Menschen, nicht einzelne Querköpfe oder Bösewichter sie erschaffen haben, sondern die Zeit, und zwar bei uns die unglückliche, das Nachdenken der Patrioten über das, was Noth thue, schärfende, zum Ruhm des preußischen und deutschen Volkes ausschlagende Zeit von 1806—1813, ewig denkwürdigen Andenkens. Männern wie Altenstein, Nicolovius und Süvern erhält jeder deutsch und preußisch und volksthümlich gesinnte Schulmann ein dankbares, ehrendes Andenken.

Glaube man nur nicht, um zu unserm Gegenstande zurückzukehren, daß der Versuch, dem Volke den strengen Confessionalismus wieder aufzudrängen, von Erfolg sein werde. Denn er widerspricht der bereits erreichten Cultur-

stufe, und gegen diesen Stachel wird man wohl auch hier vergebens lecken. Wundern muß man sich nur darüber, daß die Beförderer jener Richtung sich über die natürlichsten Folgen ihres Thuns zu wundern pflegen. Da bringen z. B. in neueren Zeiten die Katholiken, auch die aufgeklärten, auch die, denen der strenge Confessionalismus zuwider ist, mit Nachdruck darauf, daß in den gemischten Anstalten (z. B. Cadettenhäusern) katholische Religionslehrer angestellt werden. Und die Evangelischen, welche das starre Lutherthum wieder auf die Beine und in die Köpfe zu bringen suchen, wundern sich darüber, die durch ihre Hartnäckigkeit jene veranlassen, auf Schutz für ihre Söhne zu sinnen, was doch das Natürlichste von der Welt ist. Kurzum, es geht nicht mit Maaßregeln, welche den fortgeschrittenen Ueberzeugungen der Menschen nicht entsprechen. Die abgeschlossene Confessionsschule stimmt weder zu der geläuterten, öffentlichen Meinung, noch zu den Ergebnissen vernünftiger Pädagogik. Man kann sie halten, sogar verfesten, das ist wahr, wie man, besonders in einem trägen Volke, das eigentlich Veraltete eine Zeit lang halten oder sogar scheinbar wieder restauriren kann. Aber wer nicht allzu kurzsichtig ist, weiß, daß dann bald die Stimme rufen wird: „Fort mußt Du, Deine Uhr ist abgelaufen.“

Und so prognosticire nicht ich, sondern prognosticirt die Gegenwart, das existirende reale Leben, dem durch die Regulative beabsichtigten „Umschwung“ ein frühzeitiges

Ende.

Druck von G. Bernstein in Berlin, Mauerstr. 53.



Druck von G. Bernstein in Berlin, Mauerstr. 53.